

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS
NUM ESTABELECIMENTO DE ENSINO
ESTUDO DE UM CASO DE FORMAÇÃO NA ACÇÃO

Fernando Manuel de Matos Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação - Educação e Desenvolvimento

Professor Orientador: Professor Doutor Rui Canário

Lisboa, 1997

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

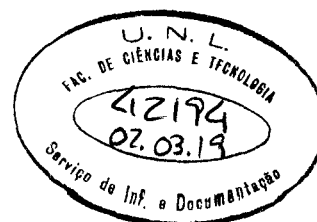
CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS
NUM ESTABELECIMENTO DE ENSINO
ESTUDO DE UM CASO DE FORMAÇÃO NA ACÇÃO

Fernando Manuel de Matos Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação - Educação e Desenvolvimento

Professor Orientador: Professor Doutor Rui Canário

Lisboa, 1997



Aos meus pais, à Paula e à Adriana

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Canário, pelo apoio prestado no decurso deste trabalho e pela compreensão manifestada nos momentos difíceis;

Aos professores do curso de Mestrado, na pessoa do seu coordenador Professora Doutora Teresa Ambrósio;

Aos colegas Hermenegildo Correia e Pedro Batista pelo apoio prestado na revisão do texto. Ao colega Abílio Amiguinho pelas preciosas indicações de teor metodológico;

Por último, e em especial, às professoras da Equipa do CRE, cuja colaboração tornou possível este trabalho.

RESUMO

Em matéria de mudança educativa, predominaram nas últimas três décadas processos planificados pela administração central (processos de reforma), exógenos às escolas, traduzidos em produções maciças de "soluções inovadoras exportadas" para as escolas. No quadro desta concepção da mudança, afirmou-se uma tendência para encarar a formação de professores como um instrumento destinado a preparar-los para a adopção das soluções propostas (impostas). No domínio da formação contínua, em particular, esta concepção da formação têm-se traduzido, tendencialmente, na oferta de "acções de formação" organizadas à luz do modelo escolarizado do processo formativo, desligadas dos contextos de trabalho.

Face ao insucesso (pelo menos relativo) das estratégias de reforma marcadas por uma lógica de mudança instituída, tem vindo a afirmar-se uma mudança na maneira de pensar a produção de inovações nas escolas. Mais pertinente do que exportar soluções para as escolas é contribuir para que os professores, a nível local, construam activamente a mudança, problematizando situações e produzindo soluções originais para os problemas identificados.

Nesta óptica, o problema da formação de professores articulada com a produção de mudanças educativas não se resolve com a oferta de "acções de formação" escolarizadas (e, portanto, incongruentes com o processo de formação do professor, enquanto adulto). O estabelecimento de ensino é o lugar onde formação e mudança se fundem num processo único. A formação não é uma espécie de condição prévia para a mudança; ela ocorre durante a mudança. Esta perspectiva supõe que se encare as escolas como lugares onde os professores se formam. Os professores formam-se, em contexto, construindo a mudança, numa actividade de construção e resolução de problemas, que supõe um processo reflexivo e de pesquisa, individual e colectivo.

Com base nestes pressupostos, levámos a cabo um estudo (adoptando como modo de investigação o estudo de caso) centrado no percurso formativo vivido por uma equipa de professoras no quadro do desenvolvimento de uma inovação endógena ao estabelecimento de ensino: o Centro de Recursos Educativos (CRE) da Escola Marquesa de Alorna. O problema central consistiu na explicitação e compreensão das incidências formativas do processo de "construção" e "pilotagem" do CRE.

Foi possível concluir que o desenvolvimento do CRE tem sido para as professoras envolvidas um processo fortemente formativo. As professoras formaram-se, em contexto, construindo uma inovação. A sua participação na gestão e animação do CRE desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer, favoreceu a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de acção pedagógica, engendrou mudanças na maneira de perspectivar o exercício da profissão, bem como na percepção subjectiva que têm de si mesmas.

RÉSUMÉ

En matière de changement éducatif, ces trois dernières décennies ont prédominé des processus planifiés par l'administration centrale (processus de réforme) exogènes aux écoles, traduits en productions massives de "solutions innovatrices exportées" vers les écoles. Dans le cadre de cette conception du changement, il s'est affirmé une tendance pour concevoir la formation des enseignants comme un instrument destiné à les préparer en vue de l'adoption des solutions proposées (imposées). Dans le domaine de la formation continue, en particulier, cette conception de la formation s'est traduite, tendanciellement, par l'offre d'"actions de formation" organisées à la lumière du modèle scolaire du processus formatif, détachées de la réalité des contextes de travail.

Face à l'échec (pour le moins relatif) des stratégies de réforme caractérisées par une logique de changement institué, il est en train de s'affirmer une évolution dans la manière de penser la production d'innovations dans les écoles. Plutôt que d'"exporter" des solutions vers les écoles, il est davantage pertinent de créer des conditions pour que les enseignants, au niveau local, construisent activement le changement en produisant des solutions originales pour des problèmes identifiés aux situations de travail.

Dans cette optique, le problème de la formation des enseignants articulée avec la production de changements éducatifs ne se résout pas avec l'offre d'"actions de formation" scalarisées (et par conséquent incongrues avec le processus de formation de l'enseignant, en tant qu'adulte). L'école est le lieu où la formation et le changement se fondent dans un processus unique. La formation n'est pas une condition préliminaire du changement; elle a lieu durant le changement. Cette perspective suppose que l'on conçoive les écoles comme des lieux où les enseignants se forment. Les enseignants se forment sur place, en construisant le changement, dans une activité de construction et de résolution de problèmes qui suppose un processus réflexif et de recherche, individuel et collectif.

En nous basant sur ces présuppositions, nous avons réalisé une étude (en adoptant comme mode d'investigation l'étude de cas) centrée sur le parcours formatif vécu par une équipe d'enseignants dans le cadre du processus de développement d'une innovation endogène à l'établissement scolaire: le Centre de Ressources Educatives (CRE) de l'École Marquesa de Alorna. Le problème central a consisté en l'explicitation et la compréhension des incidences formatives du processus de "construction" et de "pilotage" du CRE.

Il a été possible de conclure que le développement du CRE s'est avéré un processus très formateur pour les enseignantes-participantes. Les enseignantes se sont formées dans l'action en construisant une innovation. Leur participation dans la gestion et l'animation du CRE a déclenché des processus d'appropriation de savoirs et savoir-faire nouveaux, a favorisé la construction et l'expérimentation de pratiques et de modalités d'action pédagogique nouvelles, a engendré des changements dans la façon de concevoir l'exercice de la profession, aussi bien que dans la perception subjective que les enseignantes ont d'elles-mêmes.

ABSTRACT

As far as educational change is concerned, processes planned by the central administration, exterior to school, have been predominant in the last three decades, translated into massive productions of "innovative solutions exported" to schools. Within the framework of this perception of change, a tendency has grown to face teacher training as an instrument aimed at preparing teachers for the adoption of the proposed (imposed) solutions. Concerning specifically continuous education, this perception of training has been translated into the offer of "training courses" organised under the school-like model of the training process, not linked to the work contexts.

In face of the failure (at least relative) of the reform strategies characterised by a logic of imposed change, a modification has been occurring in the way the production of innovations at school are thought about. More meaningful than exporting solutions to schools is to contribute for teachers, at the local level, be actively involved in change, analysing situations and producing original solutions for the identified problems.

To this respect, the problem of training teachers associated with the production of educational changes, is not solved by offering school-like "training courses" (thus not congruent with the process of educating the teacher as an adult). School is the place where training and change unite themselves into a single process. Training is not a kind of previous condition for change; it occurs during the change. This perspective implies that schools be viewed as places where teachers train themselves. Teachers train themselves in context, building up change, in an activity of construction and problem solving, which implies a reflexive and search process, both individual and collective.

Under these rationale we undertook a study (adopting as research mode the case study) centred in the formative path as lived by a team of teachers within the framework of the development of a particular innovation: the Educatives Resources Centre of Marquesa de Alorna School. The central problem was making explicit and understanding the training occurrences of the "construction" and "piloting" process of the Centre.

It was possible to conclude that the development of the Centre has been a powerful training process for the participating teachers. Teachers trained themselves, in context, setting up an innovation. Their participation in the management and animation of the Centre gave origin to appropriation processes of new know-hows and know-how-to-do, favoured the construction and experimenting new practices and modalities of pedagogic action, caused changes in the way the profession is viewed, as well as the subjective perception they have of themselves.

ÍNDICE

	pag.
Introdução	13
Capítulo I - A escola: "Um lugar onde os professores aprendem"	21
1. A escola como objecto de estudo	24
2. Formação para a acção ou pela acção	32
2.1. Da exportação de soluções à construção de problemas	32
2.2. Formar-se na acção	39
3. Objecto e metodologia do estudo	49
3.1. Questões orientadoras e objectivos de estudo	49
3.2. Metodologia	51
3.2.1. Opções metodológicas	51
3.2.2. Instrumentos de recolha de dados	53
3.2.3. Tratamento e análise dos dados	58
Capítulo II - O Centro de Recursos Educativos (CRE) da Escola Marquesa de Alorna: Caracterização de uma inovação	61
1. Criação e desenvolvimento do CRE: uma inovação instituinte	62
2. CRE: caracterização do modelo	68
2.1. Espaços	68
2.2. Fundo documental e equipamentos	70
2.3. Actividades de animação e serviços	73
2.4. Gestão do CRE	76

3. O funcionamento do CRE: alguns resultados de um estudo de avaliação	77
3.1. Utilização do CRE pelos alunos	78
3.2. Utilização do CRE pelos professores	83
4. As professoras responsáveis pela gestão e animação do CRE: algumas características pessoais e profissionais	89
Capítulo III - A participação das professoras na gestão e animação do CRE: uma experiência formativa	92
1. Razões e motivações das professoras para participar na gestão e animação do CRE	93
2. A actividade das professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE: um trabalho complexo e diversificado	103
3. Gestão e animação do CRE: um trabalho formativo	115
3.1. Do confronto com a "novidade" à emergência de necessidades de formação	115
3.2. Processos de formação	121
3.3. Aspectos do trabalho realizado com maior incidência formativa	127
4. Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa	133
4.1. O lugar do trabalho em equipa na vida profissional das professoras	133
4.2. A experiência do CRE: custos e benefícios do trabalho em equipa	138
Capítulo IV - O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras	142
1. Utilização do CRE: modos de relação com a sala de aula e produção de novas práticas	148
2. Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva	158

Capítulo V - Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças?	167
1. Fontes de uma satisfação profissional acrescida: desenvolvimento de uma cultura da cooperação	169
2. Uma imagem de si próprias mais valorizada	183
Conclusões	189
Bibliografia	203
Anexo I - Guião de entrevista	216
Anexo II - Questionário	220
Anexo III - Matriz de codificação das entrevistas	223
Anexo IV - Matrizes de redução de dados	226
Razões e motivações para participar - RAZ	227
Actividade desenvolvida pelas professoras - ACT	228
Dimensão formativa do trabalho desenvolvido - FOR	229
Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa - STE	231
Utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE - UTI	233
Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva - PGA/IMP	235
Repercussões na relação com a profissão - PROF	236
Repercussões na imagem de si própria - SI/PRO	237

LISTA DE GRÁFICOS

	pag.
Gráfico 1 - Índice de utilização na semana de observação segundo a categoria sócio-profissional do pai	80
Gráfico 2 - Índice de utilização segundo o nível de escolaridade da mãe	81
Gráfico 3 - Modos de utilização do CRE: relação com a sala de aula	87

LISTA DE QUADROS SÍNTESE

	pag.
Quadro síntese 1 - Razões e motivações das professoras para participar na gestão e animação do CRE	102
Quadro síntese 2 - Actividade desenvolvida pelas professoras	114
Quadro síntese 3 - Dimensão formativa do trabalho desenvolvido	133
Quadro síntese 4 - Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa	141
Quadro síntese 5 - O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras	166
Quadro síntese 6 - Relação com a profissão e imagem de si próprias: que mudanças?	188

INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 60, a mudança educativa emerge como uma necessidade imperativa. Trata-se, por um lado, de uma resposta da instituição escolar às rápidas mutações do pós-guerra nos planos económico, social, político e tecnológico. Num contexto em que a educação é considerada como um factor essencial na competitividade internacional, a escola é chamada a desempenhar um papel dinâmico no desenvolvimento económico e sócio-cultural. Trata-se, por outro lado, da resposta dos sistemas de ensino à situação de crise em que se encontram, em consequência de uma **"estratégia de desenvolvimento linear"** (Coombs, 1968) que não se traduziu em mudanças de natureza qualitativa.

As concepções e a lógica de intervenção para mudar a escola têm-se traduzido, predominantemente, em "grandes reformas", ou seja, em processos planificados centralmente (pela administração central) e sequenciados que, após uma fase de investigação (produção de protótipos), passam por uma fase de experimentação (em escolas piloto), até se concluírem com a sua divulgação e aplicação na totalidade ou em parte significativa das escolas que compõem o sistema. São processos exógenos às escolas, marcados por uma lógica de mudança instituída, isto é, por uma clara separação institucional, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e aqueles que aplicam (os professores nas escolas). Nestes processos "verticais" de mudança chocam-se dois tipos de racionalidade: a dos reformadores e a dos professores. Os reformadores, para quem as mudanças propostas se impõem pela força persuasiva de normativos legais ou pela sua racionalidade intrínseca, confrontam-se inevitavelmente com a capacidade dos professores para, enquanto actores sociais e de acordo com a sua própria racionalidade, reinterpretá-las (o que no limite pode significar a sua rejeição) dando-lhes uma configuração local coerente com os seus interesses e projectos.

É neste contexto que emerge, como questão autónoma, a problemática da formação de professores. A formação constitui-se como um objecto de reflexão sistematizada e como uma questão-chave marcadamente polémica do processo de desenvolvimento dos sistemas de ensino. Tradicionalmente, a formação dos professores consiste essencialmente num processo de aquisição dos saberes e saberes-fazer que eles devem transmitir aos alunos, e de aquisição de técnicas eficazes para assegurar essa transmissão. A formação desdobra-se numa vertente científica (incidência nos saberes disciplinares) e numa vertente didáctica (incidência na tecnicidade própria do acto de ensinar) (Correia, 1989, p. 90). Porém, a mudança educativa coloca problemas novos para os quais esta concepção da formação não tem capacidade de resposta. Afirmam-se uma tendência para repensar a organização da formação (inicial e contínua) à luz de uma preocupação de preparação para a mudança. Por

um lado, reforçam-se as vertentes científica e didáctica; por outro, introduz-se uma dimensão pessoal na formação (uma componente psicossociológica) com o objectivo de persuadir os professores da necessidade da mudança, para vencer as suas "resistências" e prepará-los para a mudança. A formação, nesta perspectiva, visa, fundamentalmente, preparar os professores para a adopção das reformas concebidas e decididas centralmente. Parafraseando Nóvoa (1991b), podemos dizer que a formação é encarada como o meio operativo que permite **"passar para o sistema as medidas de política educativa"** (p. 18).

No domínio da formação contínua, esta estratégia de formação traduz-se, no essencial, na oferta de "acções de formação" organizadas à luz do modelo escolarizado do processo formativo: por um lado, os professores são encarados como meros "objectos de formação", no quadro de situações tendencialmente marcadas por um modo de trabalho pedagógico de **"tipo transmissivo de orientação normativa"** (Lesne, 1984); por outro, estabelece-se uma dicotomia entre o tempo e o lugar da formação e o tempo e o lugar da acção, isto é, a formação afigura-se desligada das situações de trabalho.

Face ao insucesso (pelo menos relativo) dos processos de reforma e das estratégias de formação norteadas por um propósito de preparação para a mudança, tem vindo a afirmar-se uma evolução na maneira de pensar, quer a produção de inovações nas escolas, quer o problema da sua articulação com a formação de professores.

A experiência adquirida em matéria de mudança educativa ao longo das últimas três décadas, bem como o saber científico acumulado a respeito das dinâmicas que regulam os processos de mudança a nível local contribuíram para evidenciar a importância decisiva do estabelecimento de ensino como nível crucial de uma estratégia de inovação. Compreende-se hoje que a mudança passa por reforçar a capacidade das escolas para promoverem a sua própria transformação através de processos instituintes e endógenos de produção de inovações (Canário, 1993). Mais pertinente do que "exportar soluções Inovadoras" para as escolas é, pois, contribuir para que os professores, a nível local, construam activamente a mudança, problematizando situações e produzindo soluções originais para os problemas identificados.

Por outro lado, o problema da formação de professores articulada com a produção de mudanças educativas não se resolve com a oferta de "acções de formação" escolarizadas e desligadas das situações de trabalho, e, portanto, incongruentes com o processo de formação do professor, enquanto adulto.

O formando adulto não pode se encarado como um mero **"receptáculo de informações que lhe são transmitidas pelos seus formadores"** (Correia, 1989, p. 100). A formação do adulto corresponde a um percurso de apropriação que pertence sempre aos sujeitos que se formam, integrando diferentes vivências experienciais, gerindo a diversidade de influências externas (Ferry, 1983). Trata-se de um processo auto-gerido que se prolonga por toda a vida e que tem lugar nas múltiplas situações do quotidiano.

Um dos princípios erguidos a partir da reflexão sobre o modo como os adultos se formam é o de que o espaço e o tempo da formação não se reduzem a experiências de formação inseridas em actividades educativas organizadas. A acção educativa deliberada é apenas um dos lugares e um dos momentos possíveis do processo de formação e com o qual não deve ser confundida.

Diversos autores, não obstante as diferenças de perspectivas, convergem nesta concepção larga da formação como um processo não redutível à sua "face" formalizada. Pain (1990), por exemplo, põe em evidência a existência de efeitos educativos em situações cuja função primordial não é explicitamente educativa. A contribuição teórica do autor remete para uma concepção da aprendizagem, não simplesmente como um processo formalizado e confinado a quadros institucionais determinados, mas antes como um processo mais amplo de apropriação das oportunidades educativas vividas no quotidiano. As situações portadoras de ocasiões de aprendizagem não formalizada preenchem o quotidiano dos indivíduos ao ponto de corresponderem à maior fatia das aprendizagens que realizam. Estas aprendizagens consubstanciam o que o autor designa por **"educação informal"**.

Também Lesne e Minvielle (1990) reconhecem o papel e o valor do informal na dinâmica da formação. Para estes autores existe uma socialização própria da vida quotidiana, **"natural"** ou **"selvagem"**, em contextos diversos como a família, a empresa, ou a comunidade de pertença, e que se destingue de uma socialização deliberada e organizada característica da formação. A formação organizada inscreve-se num processo global de socialização.

À luz destas contribuições teóricas é possível encarar o estabelecimento de ensino (como qualquer outro contexto de trabalho) como um lugar onde os actores realizam **"aprendizagens informais"** (Pain), ou ainda como uma contexto de **"socialização profissional"** (Lesne e Minvielle).

O reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho constitui um argumento fundamental a favor de uma articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho. Esta articulação visa a optimização do potencial formativo das situações de trabalho, ou seja, a criação de dinâmicas formativas que contribuam para que os professores adoptem no trabalho uma atitude reflexiva e transformem as suas experiências em aprendizagens a partir de um processo autoformativo (Canário, 1994, p. 26).

À luz destes pressupostos teóricos é possível compreender que o problema da formação de professores articulada com a produção de inovações educativas não se resolve com a oferta de "acções de formação" escolarizadas, desligadas dos contextos de trabalho, destinadas a ensinar os professores a pôr em prática "soluções inovadoras exportadas" para as escolas. O estabelecimento de ensino, enquanto organização social, é o lugar onde formação e mudança se fundem num processo único. A formação não é uma espécie de condição prévia da mudança; ela ocorre durante a mudança.

A produção de inovações no estabelecimento de ensino, na medida em que implica uma actividade de construção e resolução de problemas que supõe uma dinâmica reflexiva e investigativa, comporta uma dimensão formativa. Uma situação de mudança é, por excelência, um espaço de socialização e ressocialização profissional. A "invenção" de soluções originais para os problemas identificados passa por um processo reflexivo e de pesquisa, individual e colectivo, favorável à aquisição de novos saberes e saberes-fazer e à transformação dos quadros de pensamento e de acção.

A dimensão formativa da situação de mudança pode ser optimizada por dinâmicas formativas deliberadas, congruentes com o processo de formação dos professores enquanto adultos, que ajudem os professores a transformar as suas experiências vividas no quadro da construção da mudança em aprendizagens.

Tendo como referência os pressupostos que acabámos de expor em traço largo, levámos acabo um estudo (adoptando como modo de investigação o estudo de caso) centrado no percurso formativo vivido por uma equipa de 7 professoras no quadro do desenvolvimento de uma inovação particular: o Centro de Recursos Educativos (CRE) da Escola Marquesa de Alorna. O problema central consistiu na explicitação e compreensão das incidências formativas do processo de "construção" e "pilotagem" do CRE; ou, por outras palavras: que vantagens formativas retiraram as professoras da sua participação no processo de

desenvolvimento do CRE? Na abordagem desta questão central privilegiámos três vertentes de análise:

- Saberes e competências adquiridos pelas professoras no decurso da sua participação na gestão e animação do CRE;
- O CRE e a sala de aula: implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras;
- Consequências da experiência do CRE na sua "maneira de sentir e de viver" o exercício da profissão, bem como na imagem de si próprias.

A criação e desenvolvimento do Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna corresponde a um processo de inovação endógeno ao estabelecimento de ensino, que é, como referimos, fruto do trabalho colectivo de uma equipa de professoras da escola. O CRE funciona de forma regular desde o início do ano lectivo de 1989/90, depois de uma fase de instalação que começou em maio de 1987. Trata-se de uma experiência pioneira no país, com resultados positivos comprovados e amplamente divulgados, que se tornou numa referência para a comunidade educativa, nomeadamente a partir do momento em que em Portugal se começaram a dar os primeiros passos neste domínio com iniciativas da administração central destinadas a promover a difusão de mediatecas e centros de recursos nas escolas.

No seu plano de actividades relativo a 1989/90, a equipa de professoras responsável pelo CRE incluiu como objectivo prioritário o desenvolvimento de um processo de avaliação do funcionamento do Centro. Tratava-se de implementar um dispositivo de avaliação que permitisse, nomeadamente, diagnosticar erros e problemas e introduzir as alterações necessárias à melhoria da qualidade e da eficácia do funcionamento do CRE. Para o efeito, constituiu-se uma equipa de avaliação, da qual fizemos parte, que integrou um elemento da equipa do CRE, uma docente de ESE de Setúbal e dois docentes da ESE de Portalegre. O processo sistemático de avaliação do funcionamento do CRE teve início em 1989 e prolongou-se por dois anos. Da actividade desenvolvida pela equipa de avaliação resultaram diferentes produtos, nomeadamente, dois relatórios de investigação sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE, respectivamente, pelos alunos e pelos professores (Canário e Oliveira, 1991; 1992a).

Na qualidade de membro da equipa de avaliação, participámos na construção e na aplicação de instrumentos de recolha de dados, assim como na produção dos relatórios de

investigação; envolvemo-nos em actividades de divulgação e debate da experiência do CRE no seio da comunidade científica e no interior da própria escola; tivemos um contacto prolongado com o CRE, observámos o seu funcionamento. Todas as actividades desenvolvidas decorreram com a colaboração permanente da equipa responsável pela gestão e animação do CRE. Foi uma oportunidade para conhecermos todos os elementos desta equipa e para estabelecemos com eles um relacionamento de uma certa proximidade.

Foi da experiência que vivemos no âmbito do processo de avaliação do funcionamento do CRE que nasceu o nosso interesse pelo estudo que levámos a cabo. O conhecimento global que adquirimos sobre o CRE levou-nos a admitir a hipótese de que o processo de desenvolvimento deste dispositivo tem sido um processo fortemente formativo para equipa de professoras envolvidas.

No primeiro capítulo do nosso trabalho apresentamos o quadro teórico e metodológico de referência que nos serviu de orientação geral para a investigação e interpretação dos resultados.

No segundo capítulo procuramos caracterizar a inovação que constitui o CRE, privilegiando dois eixos de caracterização. O primeiro diz respeito ao processo de criação e desenvolvimento do CRE. Contemplam-se a relação entre a inovação (o CRE) e o seu contexto organizacional (o estabelecimento de ensino); as relações da inovação com o projecto educativo global da escola; o processo de gestão de recursos adoptado pela equipa do CRE, que acompanha o desenvolvimento da inovação. O segundo eixo de caracterização tem como objecto o CRE, encarado como um sub-sistema do estabelecimento de ensino. Por um lado, contempla a caracterização do "modelo" subjacente, nomeadamente através: do modo como foram "produzidos" e organizados os espaços; da descrição e caracterização do fundo documental e equipamentos disponibilizados, bem como dos procedimentos adoptados relativamente à recolha, tratamento e difusão da informação, tendo como referência princípios e recomendações genericamente aceites por diferentes organizações nacionais e internacionais; da explicitação das actividades de produção documental, de animação e dos serviços prestados pelo CRE; das soluções encontradas ao nível da gestão deste dispositivo. Por outro lado, este segundo eixo contempla a dinâmica e o funcionamento do CRE, ou, mais precisamente, uma caracterização e análise das modalidades de utilização deste dispositivo pelos professores e alunos da escola, com base nos relatórios produzidos no âmbito do estudo de avaliação do CRE atrás referido.

No terceiro capítulo iniciamos o desenvolvimento das questões centrais do nosso estudo. Após a análise das razões e motivações que levaram as professoras a envolver-se na "pilotagem" do CRE, caracterizamos o trabalho que têm desenvolvido enquanto gestoras e animadoras deste dispositivo, procuramos explicitar e compreender processos de apropriação de saberes e saberes-fazer, vividos pelas professoras tendo em vista o desempenho desse trabalho; procuramos também dar conta das incidências formativas da experiência do CRE, enquanto experiência de trabalho em equipa (Que vantagens formativas retiraram as professoras desta modalidade de trabalho?).

No quarto capítulo centramo-nos nas repercussões do CRE na prática pedagógica das professoras tendo em conta que, além de serem potenciais utilizadoras dos meios disponibilizados pelo Centro, estas professoras trabalham diariamente neste espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Assim, consideramos duas questões complementares. Por um lado, procuramos saber até que ponto um dispositivo que colocou à sua disposição recursos em quantidade e diversidade acrescidas induziu uma transformação qualitativa das suas práticas de ensino. Por outro lado, tratou-se de saber se o trabalho que desenvolveram no CRE na qualidade de membros da equipa responsável teve implicações na sua actividade lectiva. No fundo, procuramos caracterizar e compreender um presumível desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras (susceptível de reverter a favor da aprendizagem dos alunos), encarando-o como uma dimensão importante de um processo de desenvolvimento profissional.

Por último, no quinto capítulo procuramos saber se a participação das professoras na gestão e animação do CRE contribuiu para mudanças na sua relação com a profissão bem como na percepção subjectiva de si mesmas. Por outras palavras: que efeitos produziu na sua "maneira de sentir e viver a profissão", bem como na imagem de si próprias do ponto de vista pessoal e profissional.

CAPÍTULO I

A ESCOLA: "UM LUGAR ONDE OS PROFESSORES APRENDEM"

Em matéria de mudança educativa, predominaram nas últimas três décadas processos planificados pela administração central (processos de reforma), exógenos às escolas, traduzidos em produções maciças de "soluções inovadoras exportadas" para as escolas. De acordo com a concepção da mudança subjacente a estes processos, as inovações têm sempre origem no exterior das escolas; estas não são vistas como lugares de criação, mas sim como terreno de acolhimento, sendo os professores encarados, não como criadores de soluções para os problemas com que se confrontam, mas como adoptantes e utilizadores de soluções propostas (impostas).

No quadro desta concepção da mudança educativa afirmou-se uma tendência para encarar a formação de professores como um instrumento destinado a facilitar a aceitação da mudança, a preparar os professores para pôr em prática as soluções propostas, no respeito escrupuloso pelas suas virtualidades. No domínio da formação contínua, em particular, as estratégias de formação norteadas por uma preocupação de preparação para a mudança têm-se traduzido, tendencialmente, na oferta de "acções de formação" organizadas à luz do modelo escolarizado do processo formativo, desligadas dos contextos de trabalho.

Face ao insucesso (pelo menos relativo) das estratégias de reforma marcadas por uma lógica de mudança instituída, tem vindo a afirmar-se uma mudança na maneira de pensar a produção de inovações nas escolas. A experiência adquirida em matéria de mudança educativa, bem como o saber científico acumulado a respeito das dinâmicas que regulam os processos de mudança a nível local contribuíram para evidenciar a importância decisiva do estabelecimento de ensino como nível crucial de uma estratégia de inovação. Mais pertinente do que "exportar soluções inovadoras" para as escolas é contribuir para que os professores, a nível local, construam activamente a mudança, problematizando situações e produzindo soluções originais para os problemas identificados.

Nesta óptica, o problema da formação de professores articulada com a produção de mudanças educativas não se resolve com a oferta de "acções de formação" escolarizadas, desligadas das situações de trabalho (e, portanto, incongruentes com o processo de formação do professor, enquanto adulto), destinadas a ensinar os professores a pôr em prática soluções "exportadas" para as escolas. O estabelecimento de ensino é o lugar onde formação e mudança se fundem num processo único. A formação não é uma espécie de condição para a mudança; ela ocorre durante a mudança.

Esta perspectiva supõe que se encare os professores como profissionais que se formam **"num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho"** (Canário, 1995b, p. 14) e, por outro lado, que se encare as escolas como **"lugares onde os professores aprendem"** (Ingvarson, 1990).

Os professores formam-se construindo a mudança. Por um lado, a produção de inovações no estabelecimento de ensino, na medida em que implica uma actividade de construção e resolução de problemas que supõe um processo reflexivo e de pesquisa, individual e colectivo, comporta uma dimensão formativa. Por outro lado, esta dimensão formativa da produção de inovações pode ser optimizada por dinâmicas formativas deliberadas (congruentes com o processo de formação do professor, enquanto adulto) que ajudem os professores a transformar as suas experiências vividas no quadro da construção da mudança em aprendizagens.

A investigação que levámos a cabo tem como objectivo central a explicitação e compreensão do percurso formativo vivido por uma equipa de professoras na construção e "pilotagem" de uma inovação particular: o Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna. Trata-se de um estudo que tem como referência o estabelecimento de ensino como totalidade sistémica, inserindo-se, de certo modo, num movimento recente de "descoberta da escola" como objecto de estudo.

1. A escola como objecto de estudo

As ciências da educação constituíram-se e desenvolveram-se, enquanto campo autónomo, privilegiando dois domínios clássicos em termos de investigação: por um lado, o sistema educativo e as suas relações com a sociedade; por outro, as relações interpessoais professor/aluno, principalmente no quadro da sala de aula. O estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional, permaneceu durante muito tempo à margem dos interesses e das preocupações dominantes da investigação educativa. Utilizando a distinção, correntemente estabelecida, entre níveis empíricos de análise *macro*, *meso* e *micro*, pode afirmar-se que, durante largas décadas, o nível meso (estabelecimento de ensino) não foi reconhecido como um "ponto de entrada" pertinente para a construção de novos objectos de estudo ou para analisar, de ângulos diversos, fenómenos tradicionalmente privilegiados.

Porém, nas duas últimas décadas verifica-se uma tendência para a superação dos tradicionais enfoques, quer na relação individual (nível micro), quer na relação sistema educativo/sistema social (nível macro). O estabelecimento de ensino como nível de análise tende a ser objecto de um interesse crescente por parte dos investigadores e das autoridades educativas. A sua emergência como objecto científico é certamente um dos traços mais relevantes da evolução recente da investigação educativa.

De facto, o estabelecimento de ensino é, actualmente, segundo João Barroso (1989, citado por Canário, 1992a, p. 59):

"Um objecto privilegiado da reflexão teórica e da acção como o demonstra a abundante literatura produzida recentemente sobre os mais diversos temas com ela relacionados: a escola como unidade de inovação; a formação contínua centrada na escola; a eficácia e a qualidade da escola; a avaliação da escola; o projecto educativo da escola; a autonomia da escola; a escola como organização; a direcção da escola; a sociologia da escola; a cultura da escola; o clima da escola, etc."

É neste movimento de "descoberta da escola" que se inscreve o nosso próprio interesse pelo estudo dos efeitos formativos da "construção" de inovações endógenas ao estabelecimento de ensino.

Segundo Canário (1995a), a constituição do estabelecimento de ensino como objecto científico decorre, por um lado, de condições sociais determinadas que conferiram à

escola uma maior "visibilidade" como objecto social e, por outro, de uma actividade investigativa (suscitada por essa "visibilidade" acrescida) de transformação deste objecto em objecto de estudo, ou seja, num objecto conceptualmente construído. O autor considera que é, pois, "operativo conceber a constituição da escola como objecto de estudo, como um processo em que convergem, por um lado, condições de natureza social e, por outro lado, condições de natureza teórica" (p. 101).

As condições sociais prendem-se principalmente com a crise de legitimidade social que atinge a instituição escolar, após um período de crença optimista relativamente aos benefícios económicos e sociais que era susceptível de proporcionar.

Após a segunda guerra mundial, em particular na década de 60, ocorre, à escala mundial, uma forte expansão quantitativa dos sistemas de ensino, traduzida, nomeadamente, num aumento em flecha do número de alunos e de docentes, bem como num aumento muito significativo das despesas públicas com a educação. Acreditava-se, por um lado, que os sistemas de ensino poderiam preencher as necessidades de mão-de-obra qualificada e de quadros técnicos, fornecendo os recursos humanos capazes de sustentar um crescimento económico sem precedentes e continuado. Os economistas da educação traduziram na teoria do "capital humano" a crença de que entre os investimentos feitos na educação e o desenvolvimento económico existia uma relação de causalidade linear. Por outro lado, acreditava-se que, generalizando-se o acesso à escola, criar-se-iam condições para um aprofundamento do ideal meritocrático para o qual, supostamente, estariam a caminhar as sociedades modernas. A escola, oferecendo a todos a possibilidade de potencializarem os seus talentos e méritos pessoais, contribuiria para uma distribuição aleatória dos indivíduos pela estrutura social. Por outras palavras, acreditava-se que a igualdade de oportunidades escolares era condição necessária e suficiente para garantir uma igualdade de oportunidades sociais traduzida num acréscimo de mobilidade social ascendente.

Estas convicções fundamentaram durante algum tempo uma atitude optimista face à escola. Porém, este período que a OCDE (1989) classifica como a "idade de ouro" do ensino" foi de curta duração. Os pressupostos da teoria do capital humano viriam a ser desmentidos pela realidade (nomeadamente pela crise económica dos anos 70; crise que os volumosos investimentos na educação não conseguiram evitar) e revistos por estudos subsequentes. O aumento da escolarização e a relativa diminuição das desigualdades sociais de acesso à escola que o acompanha, se é verdade que no quadro de uma economia em expansão (anos 50 e 60) implicou alguma mobilidade social ascendente, num contexto de

crise, o mesmo não parece suceder. As causas da mobilidade social prendem-se com uma constelação de factores estruturais cuja complexidade não autoriza relações simplistas de causalidade linear (Boudon, 1973; Boudon e Lagneau, 1980). Também no que se refere aos resultados escolares, a realidade afigura-se contraditória com as expectativas sociais democratizantes. O insucesso escolar afirma-se como um fenómeno massivo e socialmente selectivo, evidenciando que igualdade no acesso não é a mesma coisa que igualdade no sucesso. Como nota Coombs (1978), **"os métodos pedagógicos e a logística da educação (...), originalmente concebidos para um grupo de estudantes de elite, homogéneo e restrito, acabaram por ser aplicados a um agregado muito mais vasto e muito mais heterogéneo"** (p. 68). Este é um dos aspectos mais flagrantes de uma **"estratégia de desenvolvimento linear"** dos sistemas de ensino, que, negligenciando o imperativo de proceder a mudanças qualitativas, acabou por mergulhá-los numa profunda crise (Coombs, 1968).

Ao optimismo face à escola característico dos anos 50 e 60, sucede uma atitude desencantada (Grácio, 1986). Em todos os quadrantes sociais, instala-se um profundo sentimento de insatisfação pelo funcionamento de uma instituição que passa a ser objecto de uma crítica severa e generalizada. As organizações escolares deixam de estar "protegidas" por uma relativa "invisibilidade social" decorrente, nomeadamente, dos efeitos de ocultação da ideologia meritocrática. Os efeitos inigualitários produzidos pela organização e funcionamento da escola despertam a atenção dos investigadores. De entre os estudos que procuram focalizar a organização escola, destacam-se, por exemplo, aqueles que tentam compreender as condições que, a nível do estabelecimento de ensino, conferem maior eficácia ao processo de ensino-aprendizagem e à gestão dos recursos educativos (Laderriere, 1995).

A atitude desencantada face à escola é, segundo Canário (1995a), reforçada **"pela experiência, repetidamente negativa e insatisfatória, de tentar produzir grandes processos globais, e deliberados, de mudança dos sistemas escolares"** (p. 101). A política de reformas educativas não só não produz resultados satisfatórios, como tende a acentuar a "crise da escola". O seu relativo insucesso, não obstante os efeitos indesejáveis, acabou por contribuir para uma maior focalização no estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional. Ao mesmo tempo que se constata que o estabelecimento de ensino dispõe de uma identidade que se apropria dos elementos que se lhe injecta do exterior, reelaborando-os, reformulando-os (Derouet, 1987, p. 88), reconhece-se cada vez mais que uma estratégia de mudança educativa não pode prescindir do papel activo e criativo do estabelecimento de ensino, devendo por isso privilegiá-lo como nível de intervenção.

Um outro conjunto de condições sociais que contribuiu para uma maior "visibilidade" social da escola prende-se, segundo Canário (1995a), com a natureza das abordagens investigativas clássicas, com a natureza dos seus resultados, bem como com a fraca possibilidade destes poderem ser reinvestidos na mudança da realidade escolar.

As sínteses de Bourdieu e Passeron (1970), de Baudelot e Establet (1971), em França, bem como as de Bowles e Gintis (1977) nos Estados Unidos, são exemplos significativos de produções teóricas cujas limitações (inerentes à perspectiva macro-sociológica que privilegiam) acabaram por ter o efeito de despertar a atenção dos investigadores para a pertinência do estabelecimento de ensino como nível de análise. Centradas no papel da escola no processo social global, estas produções contribuíram para a desmontagem dos mecanismos de ocultação ideológica subjacentes às concepções liberais da igualdade de oportunidades sociais, pondo a descoberto os efeitos inigualitários produzidos pela escola (Húsen, s/d); porém, limitadas pelos princípios epistemológicos e metodológicos que as sustentam, foram incapazes de dar conta dos processos micro-sociais que estão na base desses efeitos. De facto, inscrevem-se numa tradição investigativa de pendor positivista, que privilegia variáveis quantificáveis, de fácil codificação e susceptíveis de permitirem grandes massificações estatísticas. Em contrapartida, afirma Derouet (1989), **"subestimou os efeitos das situações - e dos conjuntos mais vastos como os estabelecimentos [de ensino] - porque estes são mais difíceis de codificar"** (p. 25). Do ponto de vista pragmático, este modo de produção de conhecimento afigura-se decepcionante. A sua incapacidade para fornecer pistas de acção em matéria de mudança das realidades escolares gerou, segundo Ballion (1991, em Canário, 1995a, p. 104), a necessidade de mudar de escala e de método.

Em 1987, Derouet produziu uma nota de síntese na qual põe em relevo as dificuldades que atravessam este movimento de reorientação da investigação educativa, comparando os estudos levados a cabo nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e em França. O enfoque no estabelecimento de ensino como nível de análise surge associado, nomeadamente, à problemática dos seus efeitos sobre a socialização e as performances académicas dos alunos, problemática que pode situar-se no prolongamento, mais ou menos directo, das polémicas que rodearam o relatório Coleman. Contudo, como nota Derouet (1987), não obstante o interesse renovado pelo estudo da organização escola, em geral, **"objecto e método não se encontram"** (p. 104). A maior parte das abordagens procura adaptar os métodos estatísticos ao nível do estabelecimento de ensino, ou, na melhor das hipóteses, tenta um compromisso entre etnologia e estatística, o que é bem revelador de uma certa pregnância das metodologias clássicas da investigação educativa. Os resultados deste

tipo de estudos são em geral inconclusivos. Do ponto de vista da possibilidade que oferecem para conhecer e intervir em situações educativas concretas, os avanços proporcionados, relativamente às abordagens macro-sociológicas, são pouco significativos.

Este relativo insucesso reverte a favor de uma atenção redobrada, da parte dos investigadores, sobre o objecto escola e sobre as formas metodológicas mais pertinentes para o abordar do ponto de vista investigativo. Compreende-se que não basta alargar a investigação a um novo domínio (a escola); importa adoptar, em simultâneo, metodologias que permitam compreender a complexidade e a particularidade dos estabelecimentos de ensino. A mudança qualitativa, em termos metodológicos, tem sido protagonizada por estudos que privilegiam a elucidação dos processos de construção da identidade dos estabelecimentos de ensino. São estudos que adoptam modos de investigação que valorizam a interpretação, o qualitativo, a abordagem etnográfica das realidades educativas. Se por um lado correspondem a uma construção de novos objectos de estudo centrados na realidade empírica escola, por outro, fornecem conhecimentos e perspectivas de análise que permitem lançar um outro "olhar" sobre problemas que as abordagens quantitativas não permitiram elucidar. A questão do efeito do estabelecimento de ensino, por exemplo, pode ser repensada de um modo mais "fértil": como salienta Derouet (1987), **"só a partir de um conhecimento aprofundado da identidade do estabelecimento se poderá colocar correctamente o problema do seu efeito"** (p. 89). Os estudos desenvolvidos em torno da problemática da identidade dos estabelecimentos de ensino são talvez aqueles que, actualmente, mais protagonizam a necessária mudança de método, a que atrás aludimos, na abordagem investigativa do objecto escola.

Para a constituição da escola como objecto de estudo contribuíram não só as condições sociais que temos vindo a enunciar (na medida em que lhe conferiram maior "visibilidade" social), mas também, como referimos atrás, condições de natureza teórica. Estão em causa referenciais teóricos que, pelo facto de terem contribuído para um entendimento do estabelecimento de ensino como uma totalidade, criaram condições para a transformação do objecto social escola em objecto científico. Referimo-nos principalmente à contribuição que proveio da abordagem sistémica que, nomeadamente a partir dos anos 80, possibilitou um outro enfoque e um outro olhar sobre o estabelecimento de ensino, delimitado como objecto de estudo. A obra *Sociologie de l' école- pour une analyse de l' établissement scolaire* publicada no início desta década, organizada por Beaudot (1981) (com a colaboração de Gonnin-Lafond e de Zay), apresenta um conjunto de investigações que focalizam o estabelecimento, perspectivando-o à luz do quadro sistémico de análise. Trata-se de uma

tentativa (das primeiras e das mais significativas) de dar conta de percursos investigativos que Beaudot situa numa linha que pode considerar-se em contra-corrente relativamente às tendências mais clássicas da investigação educativa:

"(...) é necessário precisar o porquê da escolha destes textos. As pesquisas dos pedagogos ou sociólogos incidem, no seu conjunto, sobre o aluno, a turma, a relação professor/aluno, etc., ou são estudos que se prendem com análises aprofundadas da totalidade do sistema educativo nacional. Ora pareceu-nos (...) que existia um nível de análise sobre o qual os investigadores franceses se tinham debruçado pouco, ou seja, o estabelecimento de ensino estudado e analisado na sua totalidade, como uma entidade cujas partes estão em inter-relações constantes umas com as outras" (1981, p. 1).

A perspectiva da abordagem sistémica define-se, principalmente, em torno da preocupação de ter em conta a complexidade dos conjuntos físicos, vivos ou sociais, bem como do interesse pelo **"estudo sintético destes conjuntos, em reacção contra as tendências analíticas da demarche científica clássica"** (Zay, 1981, p. 11). A abordagem analítica desses conjuntos não se afigura como uma finalidade suficiente do estudo, mas antes como um momento necessário de um percurso investigativo que procura focalizar os objectos encarando-os como totalidades. Um sistema enquanto totalidade organizada que é (Saussure, em Durand, 1979, p.7), constitui uma entidade distinta da soma dos seus componentes, isto é, possui propriedades que Morin (1977) designa por **emergências**, que os componentes não apresentam. Inversamente, estes possuem qualidades que desaparecem no seio de um sistema ou permanecem em estado virtual. São qualidades que Morin (1977) designa por **constrangimentos**. Compreende-se, então, que a focalização num qualquer sistema como nível de análise não possa prescindir de um duplo enfoque na totalidade que define o sistema e nos seus elementos constituintes. Trata-se, em suma, nesta perspectiva, de ter em conta a recomendação que Berbaum (1982), inspirando-se em Morin e Rosnay, formula do seguinte modo:

"Segundo Morin, não podemos apreender a realidade senão na condição de ultrapassar ao mesmo tempo um reducionismo que, para melhor conhecer o todo, o decompõe em partes, e um globalismo que se contenta em abordar o todo esquecendo as partes. Trata-se, diria J. de Rosnay (1975), de utilizar um macroscópio que permita observar as partes mas, ao contrário do microscópio, sem as isolar do conjunto de que fazem parte" (p. 40).

O quadro sistémico de análise afirmou-se como uma alternativa, uma **"nova maneira de ver, de compreender"** (Rosnay, 1975, p.14) a realidade, que oferece a possibilidade da superação dos impasses criados pelas perspectivas mecanicistas e holistas. Como referimos atrás, a emergência do estabelecimento de ensino como objecto científico deve-se, em grande parte, à aplicação dos instrumentos conceptuais fornecidos por esse quadro de análise, ao estudo dos fenómenos educativos.

Conforme sublinha Canário (1995a), a abordagem sistémica revelou-se de uma grande fecundidade no estudo do estabelecimento de ensino, nomeadamente, quando combinada com uma corrente de análise sociológica cujos princípios fundamentais remontam a Max Weber: a corrente do individualismo metodológico representada no campo francófono por autores como Boudon, Crozier e Friedberg.

Durante muito tempo, os sociólogos da educação, marcados por preconceitos positivistas, procuraram dar conta das estruturas objectivas dos sistemas educativos, desembaraçando-se da subjectividade dos actores que agem e interagem no seio desses sistemas, com o pretexto de que as suas motivações são dificilmente observáveis e eventualmente "falsas" (Boudon, 1990, p. 54; Derouet, 1991, p. 65). Porém, desde os anos 80, ganha relevância **"uma sociologia mais próxima dos actores, que procura apreender a maneira como, no quotidiano, constroem o social, bem como o sentido que conferem às suas acções"** (Derouet, 1991, p. 65). É neste contexto que se afirma o individualismo metodológico, uma corrente de análise à luz da qual todo o fenómeno social deve ser concebido como o efeito da agregação de acções individuais, cuja explicação não pode prescindir de um momento de análise fenomenológica das motivações que inspiram essas acções.

É a articulação entre os conceitos de actor e de sistema que permite conceptualizar o estabelecimento de ensino não como um dado natural (um território físico ou um agregado biológico), mas antes como **"um sistema complexo de comportamentos humanos organizados"** (Bates e Murray, 1981, p. 57). A esta luz, o estabelecimento de ensino constitui uma organização social que deve ser encarada como o resultado complexo do efeito de agregação dos comportamentos finalizados dos vários actores que nela convivem. Inconfundível com uma realidade natural, a escola surge como um **"construído"** social, sempre contingente (característica que advém do factor humano que configura o seu funcionamento), onde actores sociais, no quadro da sua autonomia relativa face aos condicionamentos estruturais do sistema, desenvolvem estratégias racionais, num jogo micro-

político de negociações, de interdependências, de alianças e acordos tácitos, em que cada um procura preservar e alargar as suas zonas de poder ou de influência (Crozier e Friedberg, 1977).

A consideração do estabelecimento de ensino como um sistema humano, pela combinação do raciocínio estratégico que tem em conta as motivações individuais com o raciocínio sistémico que atenta na estrutura do conjunto (em toda a sua dinâmica e complexidade) **"evidencia os limites de explicações do seu funcionamento a partir de concepções deterministas com base em conexões de causalidade linear entre factores externos, dados de estrutura do sistema e acções dos actores sociais"** (Canário, 1992a, p. 65). Conforme sublinha Zay (1981), o funcionamento de uma organização é o resultado **"de um compromisso entre a sua estrutura formal e os resultados das negociações entre indivíduos ciosos de preservar aquilo que consideram como sendo do seu interesse pessoal"** (p. 6). O estudo do estabelecimento de ensino exige, pois, ao mesmo tempo, a análise da estrutura da situação, assim como a análise da representação que dela fazem os diferentes actores sociais envolvidos.

Terminamos aqui a explicitação de algumas das principais condições de natureza social e teórica que tornaram possível a constituição da escola como objecto de estudo. Quisemos, deste modo, dar conta de uma problemática que enquadra a investigação que levámos a cabo. Como referimos no início deste ponto, é neste movimento de "descoberta da escola" que se inscreve o nosso interesse pelo estudo das incidências da "construção" de inovações endógenas ao estabelecimento de ensino, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores intervenientes. Concretamente, o nosso propósito é dar conta das vantagens formativas que uma equipa de 7 professoras retirou do seu envolvimento na criação, gestão e animação de um centro de recursos (o CRE da Escola Marquesa de Alorna), entendido como um sub-sistema do estabelecimento de ensino em que se insere. A análise centra-se nos percursos formativos vividos por estas professoras no seu local de trabalho (o estabelecimento de ensino) em torno da "construção" e "pilotagem" de uma inovação organizacional (o CRE), tendo como referência o estabelecimento de ensino encarado como totalidade sistémica e privilegiando uma abordagem interpretativa, de pendor qualitativo, considerada coerente (em termos de adequação e pertinência) com o modo de investigação adoptado: o estudo de caso (no ponto 3 deste capítulo explicitaremos as questões orientadores do estudo, bem como a metodologia que o norteou).

2. Formação para a acção ou pela acção

A hipótese que admitimos no nosso estudo, de que o processo de desenvolvimento de uma inovação organizacional como o CRE é um processo formativo para as professoras intervenientes, fundamenta-se na ideia, que iremos desenvolver no sub-ponto 2.2, de que os professores se formam na acção, construindo a mudança, ou seja, problematizando situações e "inventando" soluções originais para os problemas identificados.

A ideia de que os professores se formam produzindo inovações nos seus locais de trabalho supõe, por um lado, o reconhecimento da importância decisiva do estabelecimento de ensino para a emergência de processos instituintes de inovação (a criação e desenvolvimento do CRE constitui um exemplo deste tipo de processo), face à manifesta ineficácia das estratégias de reforma marcadas por uma lógica de mudança instituída e, por outro lado, a rejeição da concepção da formação como um instrumento para preparar os professores para pôr em prática "soluções inovadoras exportadas do centro", a favor da ideia de que o estabelecimento de ensino é o lugar onde formação e mudança se articulam num processo único.

2.1. Da exportação de soluções à construção de problemas

Em matéria de mudança educativa, predominaram nas últimas três décadas processos planificados centralmente (pela administração central), exógenos às escolas, marcados por uma lógica de mudança instituída, isto é, por uma clara separação institucional, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e aqueles que aplicam (os professores nas escolas). Com efeito, desde os anos 60, sucessivas vagas de reformas educativas, apresentam-se, insistentemente, como produções maciças de "soluções "exportadas" para as escolas" (Canário, 1995b, p. 30), tendo em vista a resolução de problemas herdados da estratégia expansionista linear que norteou o desenvolvimento dos sistemas de ensino após a segunda guerra mundial. De acordo com a concepção de mudança educativa instituída que fundamenta os processos de reforma, as inovações têm sempre origem no exterior das escolas; estas não são vistas como lugares de criação, mas sim como terreno de acolhimento, sendo os professores encarados, não como criadores de soluções para os problemas com que se confrontam, mas como adoptantes e utilizadores de soluções propostas (impostas).

A criação e desenvolvimento do Centro de Recursos Educativos da escola Marquesa de Alorna (uma experiência bem sucedida cujos traços fundamentais explicitaremos no capítulo II) obedece a uma lógica completamente diversa. Nas palavras da professora que concebeu e apresentou o projecto aos órgãos directivos da escola, trata-se de uma inovação **"centrada na escola e na resolução dos seus problemas, gerada no seu interior e em que os professores são os próprios autores das mudanças e os responsáveis pela sua orientação"** (Barroso, C., 1989, p. 16). Ao contrário da lógica de mudança instituída que caracteriza os processos de reforma, o CRE corresponde a uma inovação em que é dominante uma lógica instituinte: existe coincidência entre os que concebem e constroem o processo de mudança (Canário, 1992c).

Como o CRE, muitos outros processos de inovação endógenos ao estabelecimento de ensino têm contribuído para evidenciar a pertinência de uma tendência que tem vindo a afirmar-se desde algum tempo para uma mudança na maneira de pensar a produção de inovações nas escolas; uma tendência ainda fraca face à relativa pregnância das estratégias de mudança reformistas, mas que é susceptível de prefigurar uma inversão de lógica na concepção da mudança educativa: a passagem de uma lógica em que é dominante um propósito persistente de "exportar" soluções para as escolas, para uma outra lógica que confere prioridade à **"construção dos problemas"** (Crozier, 1995) nas escolas, num claro reconhecimento da capacidade criativa dos professores para problematizar situações nos seus locais de trabalho e "inventar" soluções originais para os problemas identificados.

Vejamos mais de perto os contornos desta evolução na maneira de perspectivar a mudança educativa.

O fim dos anos 60 e a década de setenta corresponde, à escala mundial, à época por excelência das grandes reformas educativas. Trata-se, por um lado, de uma resposta da instituição escolar às rápidas mutações do pós-guerra nos planos económico, social, político e tecnológico. Num contexto em que a educação é considerada como um factor essencial na competitividade internacional, a escola é chamada a desempenhar um papel dinâmico no desenvolvimento económico e sócio-cultural. Trata-se, por outro lado, da resposta dos sistemas de ensino a uma situação de crise decorrente, como referimos no ponto 1 deste capítulo, de uma expansão quantitativa que não se traduziu em mudanças de natureza qualitativa. Face à amplitude e à natureza dos disfuncionamentos dos sistemas de ensino, a inovação é claramente identificada como uma estratégia para superar a crise (Coombs, 1968). Coombs insiste na necessidade incontornável desta estratégia e considera até que a inovação

deve corresponder a um processo permanente: "é necessário que a inovação constitua (...) uma maneira de ser da educação" (p. 144).

A preocupação de induzir e sustentar mudanças educativas em larga escala traduziu-se na mobilização de vastos recursos materiais, financeiros e humanos para o efeito. Nomeadamente, apostou-se na investigação educativa com base no pressuposto de que iria fornecer os conhecimentos indispensáveis à planificação nacional dos sistemas de ensino e à introdução de mudanças nas instituições e práticas educativas. A crença nas virtualidades da investigação científica traduziu-se na criação de organismos especializados destinados a garantir uma articulação funcional eficaz entre investigação e gestão da inovação (CERI, 1973, p. 249).

O volume dos recursos utilizados contrasta, contudo, com os resultados obtidos, manifestamente insatisfatórios. As reformas implementadas, em geral, não corresponderam às expectativas. Os principais problemas subsistem. Designadamente, o abandono escolar precoce e o insucesso que atingem em particular os grupos sociais mais desfavorecidos e as minorias étnicas, bem como as desigualdades regionais e entre sexos são realidades que persistem em flagrante contradição com o princípio universalmente admitido da igualdade de oportunidades perante a escola. Ao invés de contribuírem para a resolução da crise dos sistemas de ensino, as reformas, não correspondendo às esperanças nelas depositadas, agudizam os sentimentos de desencanto e insatisfação face ao funcionamento da instituição escolar.

Não obstante o reconhecido insucesso (pelo menos relativo) das primeiras tentativas de introduzir mudanças nas instituições e práticas educativas, assiste-se, nos anos 90, a uma repetição das estratégias de reforma ensaiadas nos anos 60 e 70. Os resultados, em geral, não são mais animadores. Manifestamente, a solução não consiste em prosseguir numa lógica de continuidade, oferecendo mais do mesmo, se bem que, paradoxalmente, persista, como refere Canário (1992c), uma visão "messiânica, em que a próxima reforma é sempre a "boa" que virá resolver os males que as anteriores reformas (as "más") não conseguiram anular" (p. 3). O actual processo de reforma em Portugal pode considerar-se, segundo o autor, como um exemplo deste optimismo algo ingénuo.

Invariavelmente, os autores e difusores das reformas educativas justificam a pobreza dos resultados alcançados com base num pretenso comportamento conservador e de resistência à mudança por parte dos utilizadores. Contudo, conforme considera Boudon

(1990), "não se explica nada quando se declara (...) que a persistência de um certo aspecto macroscópico [neste caso o insucesso relativo das reformas] é devida aos indivíduos estarem animados de uma vontade de "resistência à mudança" (pp. 94 e 95). Trata-se de uma explicação de natureza tautológica que corresponde a imputar o falhanço das reformas aos destinatários (as escolas e os professores), o que em nada contribui para esclarecer os mecanismos que presidem às mudanças em educação. Mais pertinente é, sem dúvida, encarar os limites dos processos de reforma, evidenciar a sua dificuldade (inerente, em grande medida, à sua própria lógica) em produzir inovações efectivas, e procurar compreender as dinâmicas que, de facto, ao nível da escola, comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças. É, neste sentido, que outras maneiras de pensar e de agir em matéria de mudança educativa procuram actualmente afirmar-se.

Atentemos nas características mais marcantes dos processos de reforma e procuremos evidenciar os seus principais limites.

Uma reforma consiste num processo de mudança deliberada, em larga escala, concebido e dirigido pela administração central, que visa todo ou parte significativa de um sistema escolar e que se afirma com carácter imperativo para o conjunto de um território nacional. O grande desafio de um processo desta natureza é assegurar a sua concretização em inovações nos estabelecimentos de ensino. O problema central consiste, pois, em passar do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas. Fazendo uso do conceito de inovação apresentado pelo COPIE (1977), pode afirmar-se que esta passagem supõe, da parte dos professores, um envolvimento "consciente, reflectido, voluntário" na produção de novas práticas, numa atitude que corresponde à "manifestação de um desejo de mudança assentando, em princípio, sobre uma nova definição dos objectivos educativos" (p. 12). É precisamente este o problema crucial que as sucessivas vagas de reformas não têm resolvido de forma satisfatória. Uma manifesta incapacidade que tem a sua origem, segundo Canário (1990) na natureza intrínseca das estratégias dominantes que têm norteado os processos de reforma.

A primeira, de carácter impositivo-coercivo, aposta, parafraseando Cros (1993), "numa plena submissão do professor à autoridade" (p. 156). A administração central sobrevaloriza a sua capacidade para impor mudanças, de forma generalizada, através da produção de normativos legais (decretos, portarias, circulares).

A segunda é uma estratégia empírico-racional traduzida na aplicação no ensino de um modelo de produção de inovações inspirado na realidade industrial: o modelo de Pesquisa-Desenvolvimento-Difusão (Huberman, 1973). Trata-se, segundo Cros (1993) de uma "*démarche linear, lógico-racional centrada no produto*"; a inovação é estudada e analisada e "tenta-se fazer dela um 'produto' comunicável, transferível e frequentemente legitimado cientificamente". (p. 155). Num registo algo semelhante, Canário (1990) caracteriza esta demarche aplicada ao ensino do seguinte modo:

"Este modelo que designamos por modelo industrial de produção de inovações (...) remete-nos (...) para um processo racional, sequencial e planificado que, de uma forma linear, conduziria de uma fase de investigação (produção de um protótipo) a uma fase de experimentação (escolas piloto) e, finalmente, à difusão" (p. 7).

A inovação é, pois, instituída por um "*centro*" (a administração central) que concebe e elabora os protótipos, a serem experimentados primeiramente a uma escala restrita, para depois ser adoptada e aplicada por uma "*periferia*", ou seja, pelos professores reduzidos neste processo ao papel passivo de "**executantes periféricos**" de soluções/decisões concebidas/tomadas centralmente (Correia, 1989).

Este modelo sobrevaloriza as fases de concepção e experimentação. As fases de difusão e adopção são subestimadas. Parte-se do princípio que a inovação se imporá pela sua racionalidade intrínseca. Como nota Cros (1993), conta-se com o bom senso do professor: "**Provando-se a consistência da inovação face a objectivos determinados eficazes para o aluno, o prático deixa-se convencer e pedirá para agir**" (p. 156).

No quadro da aplicação deste modelo, a formação de professores é pensada por forma a facilitar a aceitação da mudança, a vencer as "resistências" dos professores, a "persuadi-los" (com "acções de formação", no caso da formação contínua) a aplicar as soluções inovadoras propostas, no respeito escrupuloso pelas suas "virtualidades" (Correia, 1989). A formação de professores surge, pois, como um instrumento operativo do processo de reforma, destinado a garantir o seu sucesso.

A produção de conhecimentos científicos sobre os processos de mudança e o papel mediador dos estabelecimentos de ensino tem contribuído para um reexame crítico dos pressupostos subjacentes aos modelos e estratégias de mudança dominantes nas últimas três

décadas. Assinale-se em particular o contributo que decorre da consideração do estabelecimento de ensino como uma organização social.

Enquanto organização social, o estabelecimento de ensino constitui um sistema social de acção colectiva. Nesta perspectiva, tal como referimos no ponto anterior, a escola deve ser encarada como um construído social, necessariamente contingente, onde os actores, tirando proveito da sua margem de liberdade face aos constrangimentos de ordem estrutural, desenvolvem estratégias racionais, num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incerteza que pode controlar (Crozier e Friedberg, 1977). Com efeito, a vida numa organização, sublinha Friedberg (1988), está marcada por relações de poder e negociações **"através das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos membros da organização procuram uma situação de poder a partir da qual possam negociar com os outros a sua cooperação ao maior preço possível por forma a alcançarem os seus próprios objectivos"** (p. 51). O funcionamento de uma organização, acrescenta o autor, pode considerar-se como o resultado de um estado de equilíbrio nas estratégias e relações de poder dos actores em presença, com base num certo número de **"regras do jogo"** que estruturam a sua acção e interacção. A esta luz, a mudança no seio da organização corresponde, parafraseando Cros (1993), a **"uma aprendizagem de novos jogos e de novas regras do jogo"** e, acrescenta a autora, **"não é aceite senão na medida em que alarga as margens de liberdade dos indivíduos e não reduz o seu poder"** (p. 136). A produção de mudanças supõe necessariamente um jogo micro-político de negociações; é um processo conflitual que altera relações de força, implica transacções de poder entre actores sociais. O resultado corresponde a um novo estado de equilíbrio nas estratégias e relações de poder dos actores, assente numa alteração das regras do jogo.

A consideração do estabelecimento de ensino como uma organização social torna claros os limites de pretender mudar professores e escolas impondo coercivamente ou pela persuasão soluções "racionais" previamente legitimadas num terreno experimental. Os processos de reforma tendem a ignorar a dinâmica conflitual inerente a qualquer processo de mudança no seio da organização escola. Supõem que a mudança corresponde a um processo racional e técnico, isento de conflitos e, portanto, da necessidade de os gerir. Supõem, também erradamente, que as soluções experimentadas numa escola piloto podem ser transferidas de forma linear para novos contextos. Ora, como afirma Cros (1993), **"a inovação na escola é fruto de um processo do qual é difícil fazer a economia"** (p. 143). Como referimos atrás, trata-se de um processo que envolve uma aprendizagem colectiva de novos modos de agir e de interagir no contexto da organização. Torna-se evidente, por outro

lado, que as soluções "inovadoras" propostas não se impõem pela força de normativos legais, nem tão pouco pela sua racionalidade intrínseca. Confrontam-se necessariamente com a capacidade dos actores para, de acordo com a sua própria racionalidade, reinterpretá-las (o que, no limite, pode significar a sua rejeição) dando-lhes uma configuração local coerente com os seus objectivos e os interesses que procuram preservar. Não obstante a tendência homogeneizadora dos processos de reforma, as inovações propostas, como nota Dérouet (1987), adquirem configurações locais muito diversas de acordo com a identidade dos diferentes contextos organizacionais em que se inscrevem:

"Os efeitos de uma inovação surgem visivelmente instáveis de um estabelecimento para outro. Uma inovação não só pode ser bem sucedida num estabelecimento e fracassar noutros, como pode também mudar de sentido, ter outros efeitos, conduzir a modificações diferentes no comportamento dos indivíduos e no funcionamento do estabelecimento. Isto é bem o sinal de que o estabelecimento dispõe de uma identidade que se apropria dos elementos que se lhe injecta do exterior, que os reelabora, que os reformula" (pp. 88 e 89).

A esta luz, a "resistência à mudança", como refere Gather Thurler (1991), "não tem nada de irracional, ela participa pelo contrário de uma lógica do actor que, do seu ponto de vista, certamente, pesa os prós e os contras" (p. 3). Já Huberman (1978), muito antes, afirmava que a "resistência" constitui uma resposta extremamente lógica do ponto de vista das instituições e das pessoas que, na verdade, correm mais riscos desenvolvendo o projecto tal qual do que modificando-o" (p. 48).

A experiência adquirida em matéria de mudança educativa ao longo das últimas três décadas, bem como o saber científico acumulado a respeito das dinâmicas que regulam os processos de mudança a nível local contribuíram para evidenciar a importância decisiva do estabelecimento de ensino como nível crucial de uma estratégia de inovação. Compreende-se hoje que a mudança passa por reforçar a capacidade das escolas para promoverem a sua própria transformação através de processos instituintes e endógenos de produção de inovações. Mais pertinente do que "exportar soluções inovadoras" para as escolas é, pois, contribuir para que os professores, a nível local, construam activamente a mudança, problematizando situações e produzindo soluções originais para os problemas identificados.

Esta perspectiva, conforme sublinha Canário (1993), "convida a reequacionar o problema da mudança: trata-se de pensar a mudança não em termos de um sistema

escolar mas sim de um sistema de escolas" (p. 109). Importa, segundo o autor, estabelecer uma síntese entre os dois tipos de lógicas de mudança (instituída e instituinte), o que passa por uma articulação coerente entre o pluralismo de soluções locais e uma política educativa nacional portadora de um conjunto de princípios orientadores (Canário, 1992c, p. 12). Esta articulação supõe uma redefinição das relações entre o "centro" e a "periferia" no sentido de um reforço da autonomia das escolas. Mais do que impor mudanças determinadas, sublinha o autor, o desafio consiste em estimular **"a criação de uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de 'inovação contínua' (Canário, 1987), baseada na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção"** (Canário, 1993, p. 110).

Numa óptica em que a produção de inovações passa por instituir dinâmicas autónomas e permanentes de mudança nos estabelecimentos de ensino com base na criatividade dos seus actores, a formação de professores deixa de poder ser encarada, numa acepção instrumental, como um pré-requisito da reforma. O estabelecimento de ensino, enquanto organização social, é o lugar onde formação e mudança deverão articular-se, fundindo-se num processo único. Mais pertinente que pensar que através da formação se ensinam os professores a pôr em prática "soluções exportadas do centro", é considerar que estes, enquanto sujeitos da sua própria formação, se formam no exercício quotidiano da profissão, construindo a mudança, ou seja, problematizando situações e "inventando" soluções originais para os problemas identificados.

2.2. Formar-se na acção

Tradicionalmente, a formação dos professores consiste essencialmente num processo de aquisição dos saberes e saberes-fazer que eles devem transmitir aos alunos, e de apropriação de técnicas eficazes para assegurar essa transmissão. Trata-se, segundo Correia (1989, p. 90), de uma formação de carácter "científico" (incidência nos saberes disciplinares) e de carácter didáctico (incidência na tecnicidade própria do acto de ensinar). A formação contínua, organizada segundo os mesmos moldes da formação inicial, desdobra-se igualmente numa vertente didáctica e numa vertente disciplinar, limitando-se a acções pontuais de "reciclagem" dos professores.

A partir do final da década de 60, a mudança educativa emerge como uma necessidade imperativa. Como referimos atrás, trata-se, por um lado, de uma resposta adaptativa da instituição escolar a rápidas mutações sociais e, por outro, de uma resposta dos

sistemas de ensino a uma situação de crise em que mergulharam, principalmente em virtude do falhanço das políticas igualitárias dos anos 60. É neste contexto que emerge também, como questão autónoma, a problemática da formação de professores. A mudança educativa coloca problemas novos para os quais a concepção tradicional da formação não tem capacidade de resposta. Conforme nota Correia (1989, p.97), afirma-se uma tendência para um reequacionamento da organização pedagógica e administrativa da formação (inicial e contínua) à luz de uma preocupação de preparação para a mudança. Por um lado, investe-se no reforço das vertentes científica e didáctica; por outro, introduz-se uma dimensão pessoal na formação com o objectivo explícito de prevenir ou vencer as manifestações de "resistência à inovação", ou seja, para levar os professores a aceitar a mudança. Duas componentes de formação que Correia (1989, p. 98) explicita do seguinte modo:

"- uma componente científico-didáctica organizada em torno dos conteúdos científicos e das destrezas técnico-didácticas exigidas pelo projecto inovador, no caso da formação contínua, ou consideradas mínimas, no caso da formação inicial;

- uma componente psicossociológica que visa formar os professores para que eles possam assumir com segurança os novos papéis que lhe são definidos pelo projecto inovador e/ou adquirirem uma formação pessoal que os torne facilmente adaptáveis às mudanças que lhe são (im)(pro)postas".

A formação de professores, nesta perspectiva, obedece, pois, a uma lógica adaptativa e instrumental; enquadra-se numa estratégia da administração central que visa assegurar o sucesso dos seus projectos de mudança educativa.

No domínio da formação contínua (domínio que, no quadro do nosso trabalho, nos interessa realçar em particular), esta estratégia de formação, norteadada por uma preocupação de preparação para a mudança, traduz-se, no essencial, na oferta de "acções de formação" dirigidas aos professores a título individual, desligadas de qualquer projecto colectivo ou institucional. Trata-se de uma formação organizada à luz de um modelo escolarizado do processo formativo: por um lado, os professores são encarados como meros "objectos de formação", no quadro de situações tendencialmente marcadas por um modo de trabalho pedagógico de "tipo transmissivo de orientação normativa" (Lesne, 1984); por outro lado, estabelece-se uma dicotomia entre o tempo e o lugar da formação e o tempo e o lugar da acção, isto é, a formação afigura-se descontextualizada, sem relação com as situações de trabalho.

Esta estratégia formativa tem-se revelado manifestamente ineficaz, nomeadamente porque se afigura incongruente com o processo de formação do professor, enquanto adulto, e ignora que o estabelecimento de ensino é, por excelência, o lugar onde ele se forma. O adulto, enquanto sujeito da sua própria formação, forma-se, em contexto, **"integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso experiencial"** (Canário, 1995, p. 31). Trata-se de um processo auto-gerido no decurso do qual a formação organizada só adquire relevância e sentido se se articular com as experiências vividas em contexto, contribuindo para a sua formalização.

Regra geral, quando se fala de formação profissional contínua, fala-se, implicitamente, de uma acção educativa que tem lugar no quadro de situações formais e assimétricas **"em que alguém que 'sabe' transfere 'sabedoria' para alguém que não 'sabe'"** (Canário, 1995b, p. 31). Um dos princípios erguidos a partir da reflexão sobre o modo como os adultos se formam é o de que o espaço e o tempo da formação não se reduzem a experiências de formação inseridas em actividades educativas organizadas. A acção educativa é apenas um dos lugares e um dos momentos possíveis do processo de formação e com o qual não deve ser confundida. A dinâmica do processo formativo, nomeadamente dos adultos, longe de se restringir à sua "face visível", ultrapassando em larga medida o domínio do formalizado (Dominicé, 1990), **"abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um 'processo permanente' e não organizado"** (CRSE, 1988, citado por Canário, 1994, p. 30). Da crítica às concepções redutoras do processo formativo emerge também a ideia de que o formando adulto joga um papel decisivo na sua formação, não podendo, portanto, ser encarado como um mero **"receptáculo de informações que lhe são transmitidas pelos seus formadores"** (Correia, 1989, p. 100). Conforme sublinha Ferry (1983), se é verdade que **"ninguém se forma pelos seus próprios meios (são necessárias mediações)"**, é também verdade que **"ninguém será jamais formado por um dispositivo, nem por uma instituição, nem por qualquer um"** (p. 29). A formação, para o autor, corresponde a um percurso de apropriação que pertence sempre aos sujeitos que se formam, integrando diferentes vivências experienciais, gerindo a diversidade de influências externas.

A ideia de que a formação não se restringe a espaços e tempos educativos organizados, mas se afigura como um percurso de apropriação que atravessa todas as situações do quotidiano e se prolonga por toda a vida é partilhada por autores que, não

obstante as diferenças de perspectiva, convergem numa concepção larga da formação como um processo não redutível à sua "face" formalizada.

Pain (1990), por exemplo, numa obra dedicada à educação informal, põe em evidência a existência de efeitos educativos em situações cuja função primordial não é explicitamente educativa, constituindo-se, assim, como co-produtos educativos que acompanham uma actividade principal. Por efeito educativo o autor entende:

"As mudanças de comportamento duráveis, nos indivíduos e nos grupos, que são a consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva" (p. 130).

Por forma a comprovar que as situações correntes da vida quotidiana, sem fins educativos aparentes, comportam uma função educativa latente ou residual, Pain descreve e apresenta os resultados de três processos de pesquisa:

- O primeiro reporta-se ao potencial formativo dos contextos de trabalho. O autor procura evidenciar os efeitos educativos da organização do trabalho. Na situação particular por ele analisada, observou a existência de aprendizagens realizadas pelo pessoal implicado num processo de reestruturação empresarial. São aprendizagens não directamente esperadas que o autor classifica em três grupos. O primeiro compreende as capacidades de base como ler, escrever, falar ou negociar. O segundo inclui métodos de trabalho (individual e colectivo) como a entrevista, o inquérito, a documentação ou a análise grupal de situações de trabalho. O terceiro grupo de aprendizagens compreende os conhecimentos sobre a empresa, relativos às técnicas de produção e de gestão.

- O segundo mostra que o alojamento, enquanto quadro físico da vida quotidiana que impõe constrangimentos e suscita processos apropriativos das possibilidades de acção oferecidas, pode ser considerado como um vector educativo, na medida em que provoca mudanças de comportamentos. Os seus efeitos educativos são um co-produto das formas arquitecturais.

- O terceiro verifica a existência de uma função educativa nos programas de televisão não explicitamente educativos. Os programas televisivos veiculam modelos de vida e proporcionam a aquisição de conhecimentos (por exemplo: conselhos preventivos para a

saúde, problemas quotidianos com as crianças), potencialmente indutores de mudanças de comportamentos.

Os casos estudados por Pain são apenas alguns exemplos da grande diversidade de situações da vida quotidiana produtoras de efeitos educativos. O autor atribui especial relevância a todas aquelas que se afiguram como situações de mudança:

"Há poucas dúvidas sobre o valor da mudança como situação com potencial educativo. (...) a mudança põe em causa uma estrutura estabilizada e os actores devem sujeitar-se a novas solicitações e novas regras de funcionamento. Esta situação é educativa por duas razões. Primeiro porque novos comportamentos são esperados e exigidos: Há uma obrigação para pôr em causa o passado em função de um "enjeu" actual. Depois porque (...) os actores têm, durante algum tempo, antes da nova formalização das regras, uma margem de manobra e de iniciativa para encontrar respostas a problemas e a situações ainda não resolvidos e dominados" (Pain, 1990, p. 170 - 171).

A contribuição teórica de Pain remete para uma concepção da aprendizagem, não simplesmente como um processo formalizado e confinado a quadros institucionais determinados, mas antes como um processo mais amplo de apropriação das oportunidades educativas vividas no quotidiano. As situações portadoras de ocasiões de aprendizagem não formalizada preenchem o quotidiano dos indivíduos ao ponto de corresponderem à maior fatia das aprendizagens que realizam. Estas aprendizagens consubstanciam o que o autor designa por **"educação informal"**, uma modalidade que acompanha outras modalidades (formal e não formal), mas das quais se distingue na medida em que trata de fenómenos educativos que:

- "- ocorrem fora das estruturas educativas formalizadas,**
- não têm um conteúdo definido à partida nem programa preestabelecido,**
- não supõem conhecimentos prévios da parte do indivíduo para que o seu interesse seja despertado,**
- cujos conteúdos não estão organizados segundo uma lógica de aprendizagem mas segundo a sua própria lógica ligada à acção,**
- e onde o indivíduo joga um papel decisivo" (Pain, 1991, pp. 60 - 61).**

É assim que Pain fala, na formação de adultos, para além de uma educação formal e de uma educação não formal, de uma educação informal, fazendo sua a definição proposta por Coombs (1985). Para este autor, a educação informal é:

"(...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra geral, a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são 'altamente escolarizadas' (em Pain, 1990, p. 126).

Numa linha de pensamento convergente com a de Pain, Lesne e Minvielle (1990) erguem a sua contribuição privilegiando o confronto dos conceitos de formação e de socialização.

Segundo Rocher, citado por Lesne e Minvielle (1990), a socialização é:

"(...) o processo pelo qual a pessoa humana aprende e interioriza, ao longo de toda a sua vida, os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências e de agentes sociais significativos, adaptando-se assim ao meio ambiente social em que vive" (pp. 38 - 39).

Decorre desta definição uma concepção da socialização (partilhada por Lesne e Minvielle) como um processo que se prolonga por toda a vida e que envolve a aquisição, pela pessoa, de elementos sócio-culturais do meio (processo de aprendizagem), a integração desses elementos na estrutura da sua personalidade (construção da sua identidade), bem como a adaptação da pessoa ao seu meio ambiente social (capacidade de intervenção activa no processo). A socialização é, pois, um processo de natureza global, complexo, contínuo e permanente. Acresce que, em contraste com as concepções tradicionais erguidas pela Sociologia da Educação, este entendimento do processo de socialização não reduz a pessoa a mero objecto de integração social, modelada por situações de constrangimento. Como referem Lesne e Minvielle (1990), a socialização não se traduz apenas na ideia de conformidade social mas pela **"adaptação social a um meio que se exprime tanto pelo desejo de mudar e inovar, como de se conformar a esse meio"** (p. 22). Nesta acepção, como nota Lesne (1984), a pessoa **"é ao mesmo tempo, *objecto* de um condicionamento exercido pelos outros, *agente* do condicionamento que se exerce sobre os outros e *sujeito* do condicionamento que impõe a si próprio"** (p. 24).

Contrariando uma tendência da Sociologia da Educação para estabelecer uma ruptura entre socialização no meio social e acção educativa (formação intencional), Lesne e Minvielle consideram que a formação é parte integrante do processo global de socialização. Estes autores estabelecem uma distinção entre formação e socialização que é tão-só de construção e não de natureza. Enquanto que o conceito de socialização remete para um processo permanente, não intencional, "natural" ou "selvagem", em contextos diversos como a família, a empresa, ou a comunidade de pertença, correspondendo de certo modo à concepção de processo educativo informal que anteriormente apresentámos, o conceito de formação diz respeito a uma socialização deliberada e organizada. Para os autores, o que distingue a formação da socialização é, pois, o carácter "construído" da formação. Porém, esta distinção não implica nenhuma oposição. As acções de formação, enquanto **"acções deliberadas e organizadas de socialização levadas a cabo por agentes (professores, formadores, animadores...) socialmente aceites ou reconhecidos"** (Lesne e Minvielle, 1990, pp. 111 - 112) constituem momentos do processo global mais amplo de socialização e ressocialização.

O reconhecimento do papel e do valor do informal na dinâmica da formação é também a marca fundamental de múltiplas contribuições no âmbito da problemática da "formação experiencial". O enfoque no potencial formativo das experiências individuais ou colectivas é, em grande medida, tributário da corrente das histórias de vida. A abordagem biográfica, ao procurar compreender a maneira como o saber se forja nas situações concretas, se constrói na acção e nos acontecimentos existenciais, põs em evidência a existência de múltiplas experiências formativas que marcam o percurso de vida do adulto. Como refere Josso (1989), os processos de formação dos adultos **"mostram individualidades confrontadas com acontecimentos, actividades, situações, encontros que obrigam a reconsiderar ou a construir soluções, ideias, comportamentos, modos de fazer"** (p. 165). Pineau (1989) define a formação experiencial como uma **"formação por contacto directo mas reflectido"** (p. 24). Por contacto directo, o autor pretende significar a ausência de mediações (por exemplo: formadores ou programa), pelo menos na sua génese. O termo "reflectido" exprime a ideia de que o carácter formativo de uma experiência supõe um **"trabalho reflexivo que retira lições da experiência"** (p. 25). Pineau, à semelhança de outros autores, considera que uma experiência, para ser formativa, deve corresponder a uma ruptura, uma descontinuidade, pelo aparecimento de uma novidade que, não sendo formativa em si, na medida em que ocasiona uma desorganização da forma anterior, deve ser seguida de uma reorganização (transformação dos quadros de pensamento e de acção) que estabeleça

uma nova continuidade entre o antes e o depois. A dimensão cognitiva deste processo corresponde a um trabalho reflexivo sobre a experiência.

À luz das contribuições teóricas que temos vindo a apresentar, é possível encarar o estabelecimento de ensino (como qualquer outro contexto de trabalho) como um lugar onde os actores realizam "**aprendizagens informais**" (Pain), um contexto de "**socialização profissional**" (Lesne e Minvielle), ou ainda como o lugar de uma "**formação experiencial**" significativa. Como refere Barbier (1992),

"O acto de trabalho, porque supõe (...) a mobilização de capacidades e mais amplamente de componentes identitárias no exercício de actividades concretas, têm por efeito, pelo simples facto deste exercício, de modificar estas capacidades ou componentes identitárias, isto é, ele deixa 'marcas' que uma vez apropriadas, integradas no seio das personalidades individuais e/ou colectivas, têm um lugar essencial nas transformações identitárias e na produção nomeadamente das identidades sócio-profissionais" (p. 127).

O reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho constitui um argumento fundamental a favor de uma articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho. Esta articulação visa a optimização do potencial formativo das situações de trabalho, ou seja, a criação de dinâmicas formativas que contribuam para que os actores adoptem no trabalho uma atitude reflexiva e transformem as suas experiências em aprendizagens a partir de um processo autoformativo (Canário, 1994, p. 26).

A articulação da formação com os contextos de trabalho não deve confundir-se com uma mera transferência para estes contextos das tradicionais "acções de formação" descontextualizadas e subordinadas ao modelo escolar. A importância do informal na dinâmica da formação torna evidentes as limitações das estratégias formativas escolarizadas, contribuindo para um novo entendimento dos processos formativos deliberados, susceptível de lhes conferir maior pertinência e eficácia.

As contribuições teóricas que apresentámos convergem na ideia de que a actividade educativa organizada deve ter como referência e ponto de partida as vertentes informais do processo formativo, encarando-as como base matricial fundamental dos processos de aprendizagem. Pain (1991) sustenta que a acção educativa deve enraizar-se no quotidiano do adulto; deve inserir-se no seu percurso vital como instrumento de auto-produção. Para o autor, "**as relações com a acção, tanto pela experiência prévia do adulto,**

como pelos objectivos da formação desejada são um ponto de partida útil para conceber a acção educativa" (p. 59). Também Lesne e Minvielle (1990), depois de afirmarem que a racionalidade e a lógica escolares em vez de reconstruírem a socialização **"natural"** a disfarçam e dissimulam, sublinham que a formação organizada deve partir dessa socialização. Para estes autores, a **"engenharia da formação"** deve basear-se no funcionamento social efectivo para produzir estratégias formativas capazes de reforçar a eficácia **"natural"** dos processos sociais, recorrendo a procedimentos baseados no **"isomorfismo dos processos de formação e dos processos de socialização"** (p. 174). Os processos de formação, marcados pelo seu carácter organizado e deliberado, devem ser encarados como **"processos de socialização reconstruídos"** (p. 175).

Na medida em que a formação contínua de professores corresponde a um caso particular da formação contínua dos adultos, o desenvolvimento de estratégias formativas centradas no estabelecimento de ensino, enquanto expressão particular de uma tendência mais geral que visa articular a formação com os contextos de trabalho, deve obedecer a esta outra maneira de encarar e organizar os processos formativos deliberados, que acabámos de referir.

A formação articulada com as situações de trabalho vividas pelos professores no contexto do estabelecimento de ensino tem como finalidade otimizar o potencial formativo dessas situações, ajudando os professores a fazerem do exercício do seu trabalho um objecto de reflexão e pesquisa por forma a que transformem as suas experiências em saber.

O que acabámos de expor permite compreender que o problema da formação de professores articulada com a produção de inovações educativas não se resolve com a oferta de **"acções de formação"** escolarizadas, desligadas dos contextos de trabalho, destinadas a ensinar os professores a pôr em prática **"soluções inovadoras exportadas"** para as escolas. O estabelecimento de ensino, enquanto organização social, é o lugar onde formação e mudança se fundem num processo único. A formação não é uma espécie de condição prévia da mudança; ela ocorre durante a mudança, produzindo-se num **"esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola"** (Nóvoa, 1992, p. 28).

A produção de inovações no estabelecimento de ensino, na medida em que implica uma actividade de construção e resolução de problemas que supõe uma dinâmica reflexiva e investigativa, comporta uma dimensão formativa. Uma situação de mudança afigura-se como um espaço de socialização e ressocialização profissional. A **"invenção"** de soluções originais para os problemas identificados passa por um processo reflexivo e de

pesquisa, individual e colectivo, favorável à aquisição de novos saberes e saberes-fazer e à transformação dos quadros de pensamento e de acção.

Esta dimensão formativa da situação de mudança pode ser optimizada por dinâmicas formativas deliberadas que ajudem os professores a transformar as suas experiências vividas no quadro da construção da mudança em aprendizagens. Estas dinâmicas formativas, como referimos atrás, devem ser congruentes com o processo de formação dos professores, enquanto adultos. A formação corresponde essencialmente a um processo auto-gerido no decurso do qual os processos formalizados só adquirem relevância e sentido se se articularem com as experiências vividas em contexto, contribuindo para a sua formalização.

3. Objecto e metodologia do estudo

3.1. Questões orientadoras e objectivos de estudo

Com base nos pressupostos teóricos que acabámos de expor, levámos a cabo uma investigação centrada no percurso formativo vivido por uma equipa de 7 professoras no quadro do desenvolvimento de uma inovação particular: o Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna.

O CRE funciona de forma regular desde o início do ano lectivo de 1989/90, depois de uma fase de instalação que começou em Maio de 1987. Trata-se de uma experiência pioneira no país, com resultados amplamente divulgados, que se tornou numa referência para a comunidade educativa, nomeadamente a partir do momento em que em Portugal se começaram a dar os primeiros passos neste domínio com iniciativas da administração central destinadas a promover a difusão de mediatecas e centros de recursos nas escolas.

O CRE da Escola Marquesa de Alorna é fruto do trabalho colectivo de uma equipa de professoras da escola. Admitimos a hipótese de que o processo de desenvolvimento desta inovação tem sido para estas professoras um processo formativo. O problema central do nosso estudo consiste na explicitação e compreensão das incidências formativas do processo de "construção" e "pilotagem" do CRE; ou, por outras palavras: que vantagens formativas retiraram os professores da sua participação no processo de desenvolvimento do CRE?

Na abordagem desta questão central privilegiámos três vertentes de análise:

- Saberes e competências adquiridos pelas professoras no decurso da sua participação na gestão e animação do CRE;
- O CRE e a sala de aula: implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras;
- Consequências da experiência do CRE na sua "maneira de sentir e viver" o exercício da profissão, bem como na imagem de si próprias.

Da questão central do nosso estudo, decorrem outras que a seguir formulamos, agrupando-as por cada uma destas vertentes de análise.

1) *Saberes e competências adquiridos pelas professoras no decurso da sua participação na gestão e animação do CRE*

- Que razões e motivações levaram as professoras a participar no processo de desenvolvimento do CRE, ou seja, numa experiência inovadora susceptível de lhes proporcionar benefícios formativos?
- Qual o conteúdo do trabalho desenvolvido pelas professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE? Este trabalho representou para elas uma "novidade" ou, pelo contrário, afigurou-se-lhes congruente com os seus saberes profissionais, apelando, no essencial, para conhecimentos e competências que já possuíam? O trabalho de gestão e animação do CRE levou as professoras a apropriarem-se de novos conhecimentos e a desenvolverem novas competências? A que processos recorreram para se apropriarem dos saberes e saberes-fazer que não possuíam à partida, mas que o seu trabalho no CRE exigia?
- À data do seu envolvimento no processo de desenvolvimento do CRE, as professoras estavam familiarizadas com a modalidade de trabalho em equipa? Por outras palavras, qual tem sido o lugar do trabalho em equipa na sua vida profissional? Que vantagens formativas retiraram as professoras do modo de trabalho em equipa na gestão e animação do CRE?

2) *O CRE e a sala de aula: implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras*

Como é que as professoras articulam a existência do CRE com a sua actividade lectiva? Até que ponto um dispositivo como o CRE, que colocou à sua disposição recursos em quantidade e diversidade acrescidas induziu uma transformação qualitativa das suas práticas pedagógicas? O trabalho que desenvolveram no CRE, na qualidade de membros da equipa responsável, teve implicações na sua actividade lectiva? Favoreceu o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas?

3) *Consequências da experiência do CRE na sua "maneira de sentir e viver" a profissão, bem como na imagem de si-próprias*

Em que medida a vivência da experiência do CRE despoletou nas professoras uma reflexão sobre si próprias e sobre a profissão? Que efeitos produziu na sua "maneira de sentir e viver" e a profissão? Que repercussões teve na imagem de si próprias do ponto de vista pessoal e profissional?

3.2. Metodologia

3.2.1. Opções metodológicas

A "gramática" tradicional da investigação em educação tem sido questionada e posta em causa, de forma particularmente manifesta. Para Husén (1989, pp. 385 e 386), o descrédito que atinge as generalizações e abstracções filiadas na filosofia cartesiana e na mecânica newtoniana, a favor de uma valorização crescente do individual e do singular, é revelador de uma tendência para uma mudança paradigmática.

Emerge um paradigma que o autor designa de "humanístico" caracterizado não pelo primado das observações empíricas quantificáveis pretensamente objectivas (isentas de interferências da subjectividade do observador) e das relações causais como formas de atingir explicações generalizáveis, mas sim por uma valorização de abordagens interpretativas, de pendor qualitativo, que visam a compreensão dos fenómenos considerados na sua singularidade concreta, privilegiando a análise das acções individuais e das motivações que as inspiram, em função das condições contextuais específicas em que ocorrem (Husén, 1987, pp. 17 e 18; 1989, pp. 384 - 386).

A tensão entre estas diferentes concepções epistemológicas tem antecedentes históricos. A sua origem pode situar-se nos últimos anos do século XIX e considerar-se como uma consequência conjugada de diversas linhas de pensamento (com incidências na investigação educacional e, em geral, nas ciências sociais e humanas). O filósofo Wilhelm Dilthey, por volta de 1890, exprimiu a ideia da existência de diferenças fundamentais entre as ciências humanas e as ciências exactas e naturais; as primeiras visando a compreensão (*Verstehen*) (no sentido que viria mais tarde a ser retomado por Max Weber) e as segundas a explicação (*Erklaren*). A filosofia crítica da escola de Frankfurt adopta uma atitude crítica em relação à tradição positivista das ciências sociais. Habermas, entre outros, salienta que todo o conhecimento científico é uma produção social. Neste sentido, a noção de conhecimento deve ser reexaminada tendo em conta as interacções que se estabelecem entre o investigador, as

suas teorias de referência e a realidade observada. As abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, contrariando as abordagens analíticas, de tradição positivista, que conduzem a visões fragmentadas e parcelares das realidades, dão ênfase à ideia de que a explicação dos fenómenos sociais e humanos obriga a considerá-los na sua totalidade e passa pela compreensão das motivações que orientam os comportamentos individuais, tendo em conta as características do seu próprio contexto (Húsen, 1987, pp. 17 e 18; 1989, pp. 384 - 386).

Estas são algumas das referências clássicas de interaccionistas simbólicos, de etnometodólogos, de partidários da hermenêutica, etc., cujos trabalhos Goetz e LeCompte (1988, p. 29) classificam como **"investigações etnográficas"**, designação com a qual pretendem englobar tanto as etnografias, como, por exemplo, a denominada investigação qualitativa, o estudo de caso ou a investigação de campo. Estes termos não são exactamente sinónimos uns dos outros, mas todos são usados para designar um **"estilo de pesquisa"** que, segundo Costa (1987) **"supõe, genericamente, a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e as situações"** (p. 129). Por esta razão, este autor utiliza também a designação de **"pesquisa de terreno"**. Para Erickson (1986), um aspecto chave da semelhança entre estes modos de investigação consiste no facto de adoptarem uma perspectiva interpretativa, centrando-se no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Privilegia-se a compreensão da realidade construída pelas pessoas, do seu **"mundo"**, a partir das intenções subjectivas patentes nas **"objectivações"** que produzem, nomeadamente, naquelas que decorrem da sua actividade de significação linguística (Berger e Luckmann, 1991, pp. 53 - 58).

É esta perspectiva que nos interessa no estudo das incidências formativas do processo de desenvolvimento de uma inovação particular (o CRE), vivido por uma equipa de professoras no seu lugar de trabalho (o estabelecimento de ensino). O nosso modo de investigação é o estudo de caso enquanto estudo **"intensivo e globalizante de um fenómeno limitado"** (Merriam, 1988, p. xiv), de **"algo singular que tem um valor em si mesmo"** (Ludke e André, 1986, citado por Amiginho, 1992, p. 89). **"Os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou uma situação particular, em grande profundidade e onde é possível identificar casos ricos em informação"** (Patton, 1990, p.54). Para Merriam (1988), trata-se de um modo de investigação **"ideal para compreender e interpretar a observação de fenómenos educativos"** (p. 2).

Neste estudo, recorreremos a várias fontes de informação. Valeu-nos o conhecimento que adquirimos permanecendo no *terreno*, por períodos prolongados, em contacto directo com os elementos da equipa do CRE e com o seu contexto de trabalho; mas recorreremos também a instrumentos clássicos de recolha de dados. No ponto seguinte iremos descrevê-los e, de um modo geral, explicitaremos todo o processo de recolha da informação.

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados

A informação empírica recolhida, e que serve de suporte a este estudo, baseia-se na utilização de um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- A entrevista;
- O questionário;
- A análise documental.

Está aqui presente uma abordagem multimétodo, que pretende responder à complexidade do objecto de estudo, considerada adequada ao modo de investigação do estudo de caso (Yin, 1989; Cohen e Manion, 1990).

A maior parte da informação que considerámos essencial para tratar as questões orientadoras que formulámos foi suscitada pelo recurso a entrevistas. Com a aplicação desta técnica visámos os seguintes objectivos:

1. Explicitar as razões e os motivos que levaram as professoras a participar na gestão e animação do CRE;
2. Descrever e caracterizar o trabalho que desenvolveram enquanto gestoras e animadoras do CRE;
3. Saber se esse trabalho representou para as professoras uma "novidade", ou, pelo contrário, um trabalho congruente com os seus saberes profissionais de referência;
4. Saber em que medida as actividades e tarefas exigidas pelo funcionamento do CRE suscitaram nas professoras necessidades de formação;
5. Explicitar processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer por parte das professoras;
6. Explicitar os aspectos do trabalho realizado com maior incidência formativa, do ponto de vista das professoras;

7. Explicitar as repercussões da gestão e animação do CRE, enquanto situação de trabalho em equipa, no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras;
8. Explicitar o modo como as professoras articulam os recursos disponibilizados pelo CRE com a sua actividade lectiva;
9. Saber se, do seu ponto de vista, a utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE se repercutiu (e em que sentido) numa transformação das suas práticas lectivas;
10. Explicitar as implicações do trabalho que desenvolveram enquanto gestoras e animadoras do CRE na sua actividade lectiva;
11. Explicitar os efeitos produzidos pela participação na gestão e animação do CRE na sua "maneira de sentir e viver" o exercício da profissão;
12. Explicitar as repercussões da experiência vivida no CRE na imagem de si próprias, do ponto de vista pessoal e profissional.

Assim, organizámos a entrevista em torno de três blocos temáticos, a saber (Vidé anexo I):

A) *A participação das professoras na gestão e animação do CRE*: razões e motivações para participar; trabalho desenvolvido no CRE; carácter formativo do trabalho realizado; incidência formativa da experiência do CRE, enquanto situação de trabalho em equipa.

B) *O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras*: utilização dos recursos disponibilizados e produção de novas práticas; repercussões do trabalho de gestão e animação do CRE nas actividades lectivas.

C) *Relação com a profissão e imagem de si próprias: que mudanças?* Consequências da experiência do CRE na sua "maneira de sentir e viver" a profissão e na percepção subjectiva de si próprias.

Os objectivos visados conduziram a encarar as professoras entrevistadas como fonte de representações, opiniões e perspectivas relativas à sua vivência do processo de desenvolvimento do CRE e às suas incidências formativas. A informação pretendida exigiu da nossa parte uma intervenção reduzida ao estritamente necessário por forma a evitar condicionar as respostas. Tratava-se de garantir que as professoras expressassem livremente as suas ideias, o seu pensamento, a partir dos seus próprios quadros de referência. Por esta ordem de razões, retivemos como técnica a entrevista semi-estruturada, de certo modo a meio

caminho entre "a entrevista estandardizada não pré-sequencializada" e a entrevista "não estandardizada" (Goetz e LeCompte, 1988, pp. 133 e 134): a partir de questões globais, iniciais, suscitou-se o discurso livre e espontâneo das professoras; com a introdução de sub-questões, mais precisas, suscitou-se um discurso mais próximo do quadro de referência do entrevistador, sempre que tais temas não eram espontânea ou explicitamente abordados pelos entrevistados (Ghiglione e Matalon, 1978, p. 79).

Realizámos um total de 7 entrevistas, abrangendo todos os elementos da equipa de professoras responsável pela gestão e animação do CRE. As entrevistas, com uma duração média entre os 50/70 minutos, foram realizadas entre 13 e 22 de Setembro de 1994, em condições idênticas (num dos espaços do CRE: a sala de produção audiovisual). Todas as entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas, e sujeitas a análise qualitativa de conteúdo (cujos procedimentos explicitaremos no ponto seguinte).

O questionário, integralmente composto por perguntas fechadas, em geral de forma binária ou de escolha múltipla (Oliveira, 1990, pp. 19 - 20), foi utilizado para recolher um conjunto de dados de caracterização pessoal e profissional, designadamente: idade, qualificação profissional, disciplinas leccionadas, cargos de coordenação ou de orientação pedagógica desempenhados, tempo de serviço docente e tempo de envolvimento na gestão e animação do CRE (Vidé anexo II). Foi preenchido por cada uma das 7 professoras entrevistadas, imediatamente após a realização das entrevistas. Os dados recolhidos (cujo tratamento foi facilitado pelo reduzido número de questionários) encontram-se sistematizados no quadro 1 (Vidé capítulo II, p. 90).

Além da informação recolhida pelas entrevistas e pelo questionário, mobilizámos dados que utilizámos de forma complementar na abordagem das questões centrais do estudo, bem como para caracterizar a inovação (o CRE) desenvolvida pelas professoras. Veremos que a interpretação do discurso produzido pelas professoras nas entrevistas apoiar-se-á com frequência em elementos fornecidos por esta caracterização. Os dados a que nos referimos decorrem da análise de um "corpus" documental que a seguir discriminamos distinguindo basicamente três categorias de documentos:

1. Textos de orientação teórica e metodológica.

Por um lado, contemplámos textos (um da autoria das professoras entrevistadas e dois produzidos pela professora que concebeu o projecto de criação do CRE e coordenou a

sua implementação até 1991/92) que explicitam as finalidades e objectivos do CRE; que sintetizam e fundamentam a orientação estratégica global que presidiu à criação e desenvolvimento deste dispositivo; que explicitam a sua organização interna, bem como as funções que desempenha:

- "O centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: um caso de inovação endógena" (Barroso, C., 1989);
- "Gestão e animação de um centro de recursos - a experiência do CRE da Marquesa de Alorna" (Barroso, C., 1991);
- "Um centro de recursos na Escola Marquesa de Alorna" (Equipa do CRE, 1994)

Contemplámos também alguns dos "produtos" de um estudo de avaliação do funcionamento do CRE levado a cabo durante os anos de 1989/90 e 1990/91 (o capítulo II inclui uma apresentação dos objectivos, da metodologia e de alguns resultados deste estudo):

- Dois relatórios de investigação sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE, respectivamente, pelos alunos e pelos professores (Canário e Oliveira, 1991; 1992a);
- O texto de uma comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: "Centro de Recursos Educativos: os alunos como eixo estratégico da construção de uma inovação" (Canário e Oliveira, 1992b).

2. Documentos de trabalho do CRE e textos de divulgação da experiência.

- Textos diversos publicados nos 6 números existentes do boletim informativo do CRE (*Inforescola*). São textos da autoria das professoras responsáveis, que dão conta da vida quotidiana do CRE, da multiplicidade de actividades desenvolvidas;
- Planos de acção do CRE de 1989/90 a 1993/94;
- Relatório "Os dados do CRE" de 1993/94, produzido pela equipa responsável, com informação quantitativa sobre documentação e equipamentos requisitados para as aulas, "oficinas do utilizador" organizadas pelo CRE, novas aquisições (jogos, documentação impressa e audiovisual, equipamentos), empréstimo domiciliário, documentação produzida, exposições temporárias no CRE;
- O "Guia do utilizador", edição do CRE de 1993.

3. Documentos relativos ao estabelecimento de ensino.

- O projecto educativo global da escola de 88-90/90-92
- A "Agenda do professor" de 1994/95.

A análise deste conjunto de documentos permitiu, não só enriquecer a informação recolhidas pelas entrevistas, como também caracterizar a inovação que constitui o CRE, segundo dois grandes eixos de caracterização.

O primeiro diz respeito ao processo de criação e desenvolvimento do CRE. Contemplam-se aqui a relação entre a inovação (o CRE) e o seu contexto organizacional (o estabelecimento de ensino); as relações da inovação com o projecto educativo global da escola; o processo de gestão de recursos adoptado pela equipa do CRE, que acompanha o desenvolvimento da inovação.

O segundo eixo de caracterização tem como objecto o CRE, encarado como um sub-sistema do estabelecimento de ensino. Por um lado, contempla a caracterização do "modelo" subjacente, nomeadamente através: do modo como foram "produzidos" e organizados os espaços; da descrição e caracterização do fundo documental e equipamentos disponibilizados, bem como dos procedimentos adoptados relativamente à recolha, tratamento e difusão da informação, tendo como referência princípios e recomendações genericamente aceites por diferentes organizações nacionais e internacionais; da explicitação das actividades de produção documental, de animação e dos serviços prestados pelo CRE; das soluções encontradas ao nível da gestão deste dispositivo. Por outro lado, este segundo eixo contempla a dinâmica e o funcionamento do CRE, ou, mais precisamente, uma caracterização e análise das modalidades de utilização deste dispositivo pelos professores e alunos da escola, com base nos relatórios produzidos no âmbito do estudo de avaliação do CRE atrás referido.

Por último, queremos salientar a importância do conhecimento que adquirimos sobre o CRE (e o estabelecimento de ensino) e os seus responsáveis, enquanto parte directamente envolvida no processo de avaliação do seu funcionamento, que teve início no ano lectivo de 1989/90 e se prolongou por cerca de 2 anos (Vidé ponto 3 do capítulo II).

Na qualidade de membro de uma equipa de avaliação, participámos na construção e na aplicação de instrumentos de recolha de dados, assim como na produção de relatórios de investigação; envolvemo-nos em actividades de divulgação e debate da experiência do CRE

no seio da comunidade científica e no interior da própria escola; tivemos um contacto prolongado com o CRE, observámos o seu funcionamento e conversámos com os utilizadores. Todas as actividades desenvolvidas no âmbito deste estudo decorreram com a colaboração permanente da equipa responsável pela gestão e animação do CRE. Foi uma oportunidade para conhecermos todos os elementos desta equipa e para estabelecemos com eles um relacionamento de uma certa proximidade (relacionamento que, mais tarde, se reflectiu positivamente nas entrevistas que realizámos: posturas de à vontade recíproca, expressão do pensamento sem reservas).

O conhecimento global resultante do estudo de avaliação do funcionamento do CRE, não só o que se encontra sistematizado em documentos que referimos atrás, como também aquele que possuímos e que podemos qualificar de intuitivo e vivencial, revestiu-se de uma importância crucial no nosso trabalho, nomeadamente para a interpretação da informação recolhida pelas entrevistas.

3.2.3. Tratamento e análise dos dados

Terminamos este capítulo sobre a metodologia adoptada neste estudo com uma explicitação dos processos de tratamento e de análise da informação recolhida com as entrevistas. Para este efeito, fomos colher ensinamentos em autores como Marcelo Garcia, Miles e Huberman. Mas a nossa referência fundamental foi Amiguinho (1992), numa obra que tem constituído uma importante fonte de inspiração metodológica para muitas investigações no campo das ciências de educação.

Refira-se primeiramente que, na esteira deste autor, optámos por transcrever nós próprios as entrevistas. Parafraseando Benavente (1990), este procedimento permitiu-nos reconstituir **"o 'tom', as linhas de força, as coerências e as contradições"** (p. 181) do discurso produzido pelas professoras. Por outro lado, de uma forma seguramente mais eficaz e frutuosa que uma mera audição exploratória das gravações realizadas, a tarefa de transcrever os discursos das professoras entrevistadas permitiu-nos dar os primeiros passos de um processo analítico que visa **"dar sentido aos dados qualitativos"** (Marcelo Garcia, 1991, p. 11). De uma forma mais ou menos sistemática, procurámos identificar (e anotar à margem) **"as ideias gerais que estão por detrás das declarações dos professores"** entrevistados, em busca de hipotéticas **"unidades centrais de significado"** (Marcelo Garcia, 1991, p. 12).

Como refere Marcelo Garcia (1991), baseando-se em Miles e Huberman (1985), "Dar sentido" aos dados **"significa reduzir [os dados brutos] até chegar a uma quantidade manejável de unidades significativas e manejáveis. Significa também estruturar e apresentar estes itens"** (p. 11) por forma a poder-se interpretar e extrair conclusões. Actividades analíticas que **"juntamente com a recolha dos dados formam um processo interactivo e cíclico"** (p. 11).

Assim, após a transcrição do discurso produzido pelas professoras, iniciámos um processo de redução de dados, procurando estabelecer, agora de forma sistemática, **"unidades centrais de significado"** e representá-las por códigos que anotámos no corpo das entrevistas. Após esta primeira segmentação e identificação da informação, identificámos novas unidades de análise no interior das unidades centrais estabelecidas, criando, em consonância, sub-códigos representativos das unidades de significado mais específicas. Por exemplo, no interior da unidade de análise sobre **"Dimensão formativa do trabalho desenvolvido no CRE"** que representámos pelo código FOR considerámos 4 sub-unidades de análise: **"Gestão e animação do CRE: novidade ou trabalho congruente com a experiência profissional das professoras?"**, **"Necessidades de formação?"**, **"Processos de formação"** e **"Actividades consideradas mais formativas"**, respectivamente representadas pelos sub-códigos NOV, NEC, PRO e MAIS/FOR (Vidé anexo III). Como refere Amiguinho (1992), trata-se de um trabalho moroso **"de identificação progressiva, gradual e cada vez mais refinada"** de elementos de informação, **"sem perder de vista a globalidade do discurso dos professores"** (p. 98).

O sistema de códigos e sub-códigos estabelecido constituiu-se como um **"sistema de classificação, segmentação e de identificação"** da informação (Amiguinho, 1992, p. 97). Este sistema decorre de uma interacção entre a problemática teórica de enquadramento da nossa pesquisa e os objectivos que definimos; mas também decorre de um trabalho exploratório sobre a própria informação recolhida. Não foi definido nem **"a priori"**, nem **"a posteriori"**, mas antes através da combinação destes dois processos: **"as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento (...) das problemáticas a estudar"** (Vala, 1987, pp. 111 e 112). O processo de elaboração do sistema de codificação adoptado corresponde, pois, a um processo intermédio entre uma **"via dedutiva"** e uma **"via indutiva"** que releva simultaneamente do nosso quadro teórico e das características concretas da informação em análise (Amiguinho, 1992, p. 97; Vala, 1987, pp. 111 e 112; Marcelo Garcia, 1991, pp. 14 e 15; Miles e Huberman, 1985, pp. 21 - 25).

Um segundo momento da actividade analítica consiste, como referimos atrás, na apresentação dos dados. Para Miles e Huberman (1985) um "*formato de apresentação*" operacional deve permitir "**reunir a informação e organizá-la sob uma forma compacta imediatamente acessível**" (pp. 21 e 22) para facilitar a interpretação e extracção de conclusões. Na esteira destes autores e de Amiguinho (1992), optámos por elaborar matrizes de redução de dados, de formato bidimensional, nas quais inserimos as respostas dos entrevistados identificadas a partir do sistema de códigos e de sub-códigos. (Vidé anexo IV). Como Amiguinho, procedemos a pequenos arranjos léxico-sintácticos no discurso das professoras; todavia, procurámos reproduzir o mais fielmente possível a terminologia que usaram.

A partir da comparação das respostas das professoras condensadas e ordenadas nestas matrizes, procurámos dar conta das suas semelhanças e diferenças agregando-as em categorias que apresentámos em quadros síntese inseridas no texto principal da dissertação. Foi com base em leituras horizontais e verticais destes quadros e das matrizes de redução de dados que prosseguímos a análise qualitativa dos dados procurando compreender a lógica do discurso das professoras, tecendo inferências e extraíndo conclusões.

CAPÍTULO II

O CENTRO DE RECURSOS DA ESCOLA MARQUESA DE ALORNA: CARACTERIZAÇÃO DE UMA INOVAÇÃO

1. Criação e desenvolvimento do CRE: uma inovação instituinte

Vimos no capítulo I que, em matéria de mudança educacional, predominaram nas últimas três décadas processos planificados centralmente (pela administração central), exógenos às escolas, marcados por uma lógica de mudança instituída, isto é, por uma clara separação institucional, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e aqueles que aplicam (os professores nas escolas). Estes processos desconsideram as especificidades organizacionais dos estabelecimentos de ensino; ignoram o carácter decisivo das dinâmicas que, ao nível de cada escola, comandam e regulam a natureza, a amplitude e os ritmos dos processos de mudança. Não surpreende, portanto, a sua incapacidade para gerar nas escolas dinâmicas de mudança duradouras. Na maioria dos casos, os resultados são manifestamente insatisfatórios face ao esforço e ao volume de investimentos mobilizados.

A criação e desenvolvimento do CRE insere-se numa lógica completamente diversa. Corresponde a um processo de mudança endógeno à escola, baseado na sua criatividade, que podemos caracterizar como instituinte por duas razões fundamentais:

Em primeiro lugar, porque existe coincidência entre quem concebe e põe em prática a inovação. Nas palavras da professora que teve a iniciativa do projecto de criação do CRE e que até 1991/92 coordenou a equipa responsável pela sua gestão e animação, trata-se de uma inovação **"centrada na escola e na resolução dos seus problemas, gerada no seu interior e em que os professores são os próprios autores das mudanças e os responsáveis pela sua orientação"** (Barroso, C., 1989, p. 16).

Em segundo lugar, porque o processo de criação e desenvolvimento do CRE é assumido pelos seus responsáveis como uma inovação em construção permanente. Deseja-se que corresponda a uma dinâmica de mudança que não se esgote na concretização de um dispositivo (o CRE) que, após uma fase de instalação, alcançaria, com a abertura aos utentes, uma configuração definitiva. Pelo contrário, pretende-se que **"o centro seja o produto (...) da avaliação que sucessivamente for feita do seu funcionamento"** (Barroso, C., 1989, p. 7). De facto, a equipa do CRE, em contraste com a tradicional ausência de **"trabalho sobre o trabalho"** que caracteriza as organizações escolares (Hutmacher, 1992, p. 70), adopta procedimentos de avaliação do trabalho que desenvolve por forma a diagnosticar erros e problemas, pesquisar e desenvolver soluções (Barroso, C., 1991, pp. 204 e 205). No ponto 3 deste capítulo referir-nos-emos ao exemplo mais significativo deste tipo de trabalho: o

desenvolvimento de um processo sistemático de avaliação do funcionamento do CRE, que teve início em 1989 e se prolongou por dois anos.

A criação e desenvolvimento do CRE, enquanto processo de inovação instituinte, apresenta um conjunto de traços marcantes que definem a sua originalidade. Vejamos alguns dos mais significativos.

Uma inovação à escala do estabelecimento de ensino

O estabelecimento de ensino é hoje reconhecido como uma totalidade sistémica não redutível à soma das práticas dos seus membros. Ele é, fundamentalmente, um sistema de relações sociais resultante da acção mais ou menos consciente dos indivíduos. Por esta razão, as estratégias de produzir mudanças na escola a partir da mudança das práticas de cada um dos professores estão, em geral, condenadas a fracassar (Canário, 1992a, p. 61). A escola e os professores mudam de forma concomitante, numa **"perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos"** (Nóvoa, 1991a, p. 73) que supõe capacidade de pensar e de agir ao nível da totalidade que constitui o estabelecimento de ensino. Esta capacidade materializa-se num projecto educativo de escola, entendido como **"um instrumento importante para a melhoria do estabelecimento de ensino, facilitando a inovação e aumentando a sua qualidade e eficácia"** (Barroso, J., 1992, p. 52).

O projecto de criação do CRE insere-se numa estratégia de mudança que não se dirige aos professores individualmente considerados, mas a um colectivo de professores trabalhando numa escola e a toda a comunidade educativa (alunos, pais, autarquia, etc.). Desde a primeira hora, aparece integrado no projecto educativo da escola, afirmando-se como um projecto de inovação organizacional, de natureza global, com potenciais implicações em todos os aspectos da vida da escola: organização dos espaços e dos tempos, modalidades de acção educativa, modos de trabalho pedagógico, relações entre os diferentes intervenientes da acção educativa, relação da escola com o exterior.

Com efeito, nas palavras da professora que teve a iniciativa do projecto, a criação e desenvolvimento do CRE não aparece como uma inovação pontual, confinada ao seu próprio território, mas sim como elemento de uma estratégia global para transformar e melhorar o funcionamento do estabelecimento de ensino, traduzida num leque diversificado de finalidades (Barroso, C., 1989, p. 5):

- melhorar os processos de ensino-aprendizagem;
- promover o sucesso escolar;
- instituir modalidades de formação de professores centradas na escola;
- melhorar e enriquecer o meio de vida escolar;
- promover a abertura da escola à comunidade envolvente.

Uma inovação apoiada pelos órgãos de gestão da escola

A produção de uma inovação num estabelecimento de ensino desencadeia um "jogo" micro-político de negociações, de interdependências, de alianças e acordos tácitos; é inevitavelmente um processo negocial e conflitual (Huberman, 1982, p. 81), principalmente porque engendra (ou é susceptível de engendrar) mudanças nas zonas de poder ou de influência dos diferentes actores (Crozier e Friedberg, 1977).

Como reconhecem as professoras responsáveis pela "pilotagem" do processo de criação e desenvolvimento do CRE (evidenciando uma invulgar lucidez a respeito da complexidade do processo), o Centro fez-se **"com o apoio de alguns professores, com a recusa de outros, num processo conflitual"** (Equipa do CRE, 1994, p. 206), pois uma **"reorganização interna de recursos"** como aquela que esteve associada à sua criação (Vidé neste capítulo os principais aspectos desta reorganização, ainda neste ponto e no ponto 2.2), acrescentam, **"altera hábitos e transfere 'poderes' (...), gera ansiedade, insegurança e reacções de defesa do que está controlado e seguro"** (p. 222).

A existência de tensões conflituais pode traduzir-se em situações de bloqueio ou, pelo contrário, funcionar como elemento potenciador de processos de aprendizagem colectivos, numa dinâmica de mudança em que se encontram sucessivos ajustes e pontos de equilíbrio. A avaliar pelas conclusões da investigação nacional e internacional relativa a esta problemática, o êxito de um tal processo depende em larga medida da possibilidade dos professores inovadores poderem contar com um apoio efectivo dos órgãos de gestão da escola (Barroso, J., 1988; Ducros e Finkelsztein, s/d, p. 76). Na ausência deste apoio, afirma Gather Thurler (1991), **"a legitimação da mudança torna-se difícil, o que reforça a desconfiança dos indecisos e dos cépticos face aos colegas activos"** (p. 14).

O CRE, segundo a professora de quem partiu a iniciativa da sua criação, pôde contar com a **"total identificação dos órgãos de gestão com o projecto"**, o que, na sua opinião, constituiu um importantíssimo factor de facilitação (Barroso, C., 1989, p. 12).

Este é também o ponto de vista que transparece claramente do testemunho de um dos elementos da equipa do CRE, proferido espontaneamente durante a entrevista (repare-se na alusão a aspectos conflituais do processo de criação e desenvolvimento do CRE):

"[O Conselho Directivo] foi muito importante. Fundamental! [A presidente do CD] correu riscos; correu riscos perante a escola, o risco até de uma certa impopularidade. Podia fracassar... Foi roubar espaços a pessoas que estavam muito arreigadas às suas salas. "Eu tive esta sala...". Este tipo de comentário ouvi eu depois de já lá estar [na equipa]. [A presidente do CD] correu riscos, teve problemas e defendeu sempre o CRE. (...) As pessoas diziam que havendo menos salas para aulas por causa do espaço que o CRE ocupava, os horários já não podiam ser tão bons, já não iria haver espaço para reuniões, espaço para dar aulas de apoio. (...) Foi lutar contra a maré"(Fernanda)¹.

Uma gestão de recursos com sentido estratégico

Em Portugal, como noutros países, os resultados decepcionantes de muitas iniciativas inovadoras de estabelecimentos de ensino tendem a ser explicados pelos professores e pelos responsáveis das escolas com base na "penúria de recursos". Parte-se do princípio que uma inovação só é viável se for possível dispor de recursos suplementares (materiais, humanos ou financeiros) "fornecidos" às escolas.

Ora, a investigação educativa não só não tem comprovado qualquer relação directa e linear entre a quantidade de recursos disponíveis para experiências de inovação e a qualidade dos seus resultados, como tem revelado que o sucesso destas experiências depende menos de recursos exógenos do que de uma forma nova de inventariar os recursos existentes e organizá-los de outra maneira (Canário, 1992b, pp. 170-172). O fornecimento de recursos a partir do exterior não é por si só um factor gerador de dinâmicas de mudança, embora possa enriquecê-las e alimentá-las. É a capacidade de identificar e gerir os recursos endógenos em função das necessidades decorrentes de um projecto que constitui o ponto de partida para angariar recursos externos garantindo a sua plena rentabilização (Canário, 1992b, pp. 175 e segs.).

O processo de criação e desenvolvimento do CRE é a este título manifestamente rico. Por um lado, do ponto de vista interno, é de realçar uma estratégia de construção do

¹Os nomes que identificam os depoimentos das professoras entrevistadas são, obviamente, fictícios.

Centro a partir da reorganização e reaproveitamento, numa lógica diferente, de recursos já existentes no estabelecimento de ensino:

- reorganização de espaços;
- gestão integrada de créditos horários disponíveis;
- reaproveitamento de equipamentos e fundo documental da antiga biblioteca escolar¹;
- gestão integrada de equipamento audiovisual disperso;
- articulação de diferentes projectos e actividades existentes na escola (foi o caso, por exemplo, da articulação do CRE com o Projecto MINERVA).

A génese e desenvolvimento do CRE aparecem, por outro lado, associados à capacidade revelada pela equipa responsável para captar novos recursos a partir da diversificação de actividades e de interacções com entidades externas. Através da consulta da documentação produzida pelo CRE, nomeadamente do seu boletim informativo (*Inforescola*), pudemos identificar mais de duas dezenas de entidades externas que, de diferentes maneiras, contribuíram para viabilizar o CRE:

- O arranque das obras e a obtenção de créditos horários para viabilizar a existência de uma equipa de "pilotagem" da inovação foram possíveis com base no apoio da Direcção Regional de Educação, na sequência do reconhecimento pelo Ministério da Educação (Setembro de 1987) do interesse do projecto (Vidé *Inforescola* nº 2, Fevereiro de 1989, p. 1).

- Recursos financeiros foram angariados através do apoio da Fundação Gulbenkian, da Junta de Freguesia (justificado pela actividade do CRE em direcção das escolas do 1º ciclo), do financiamento comunitário (UE) a um projecto de prevenção do analfabetismo articulado com o CRE, de candidaturas a concursos do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Concursos "PRODEP/Mediatecas", "PRODEP/Informática" e "PRODEP/Centros de Recursos"), de uma candidatura ao concurso "Educar inovando/Inovar educando" promovido pelo Instituto de Inovação Educacional (Equipa do CRE, 1994, pp. 215-218; Vidé também *Inforescola*, nº 1, Maio de 1988, p. 8 ; nº 2, Fevereiro de 1989, p. 12 e nº 4, Julho de 1990, p. 24).

¹O processo de criação e desenvolvimento do CRE retoma, de alguma forma, a estratégia sugerida pela Unesco, no início dos anos 70, de criar centros de recursos nas escolas a partir da transformação das antigas bibliotecas escolares (Delannoy, 1983).

- Através do Projecto MINERVA e por troca de serviços com a Associação Portuguesa de Manutenção Industrial, obteve-se material informático (Vidé *Inforescola*, nº1, p. 7).

- Através do programa governamental "Ocupação Temporária de Jovens" (OTJ), foi possível criar um núcleo de funcionários com funções técnicas e administrativas para coadjuvar a equipa pedagógica responsável pela gestão e animação do CRE (Vidé *Inforescola* nº 1, p. 6).

- Ofertas de livros foram obtidas a partir do contacto com editoras e do apoio da Câmara Municipal de Lisboa (Vidé *Inforescola* nº 1, p. 7).

- Apoios em termos de consultadoria técnica e de formação resultaram da cooperação com entidades como: ESE de Setúbal e Portalegre, Pólo MINERVA do Departamento de Educação de Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Instituto de Tecnologia Educativa (Vidé *Inforescola* nº 1, p. 6 e *Inforescola* nº 3, Janeiro de 1990, p. 22).

- Com base numa campanha de recolha organizada pelo CRE junto de professores e alunos da escola obtiveram-se artigos diversos, nomeadamente de papelaria (Vidé *Inforescola*, nº 1, p. 7).

Referenciámos ainda na documentação do CRE contactos com entidades tão diversas como: Presidência da República, Instituto Português do Livro e da Leitura, Instituto de Apoio à Criança, Instituto Franco-Português, Centro Nacional de Cultura, Instituto dos Produtos Florestais, Serviços de Educação Ambiental, Empresas de Mobiliário e Equipamento.

Em matéria de reorganização de recursos existentes na escola e de angariação de novos recursos, julgamos que este inventário é revelador da criatividade e da capacidade estratégica das professoras responsáveis pela gestão e animação do CRE.

2. CRE: caracterização do modelo

2.1. Espaços

O CRE ocupa uma área de aproximadamente 330 m². Subdivide-se em diferentes espaços (a que correspondem diferentes funções), na sua maioria, contíguos e intercomunicáveis, situados numa zona central da Escola com fáceis acessos, no 2º piso, junto à sala de professores (vidé figura 1).

Nestas condições de localização e acessibilidade podem distinguir-se os espaços seguintes:

- **Espaço polivalente** - Com uma área de 100 m², este espaço inclui um auditório (60 lugares) e uma sala de reuniões (20 lugares);

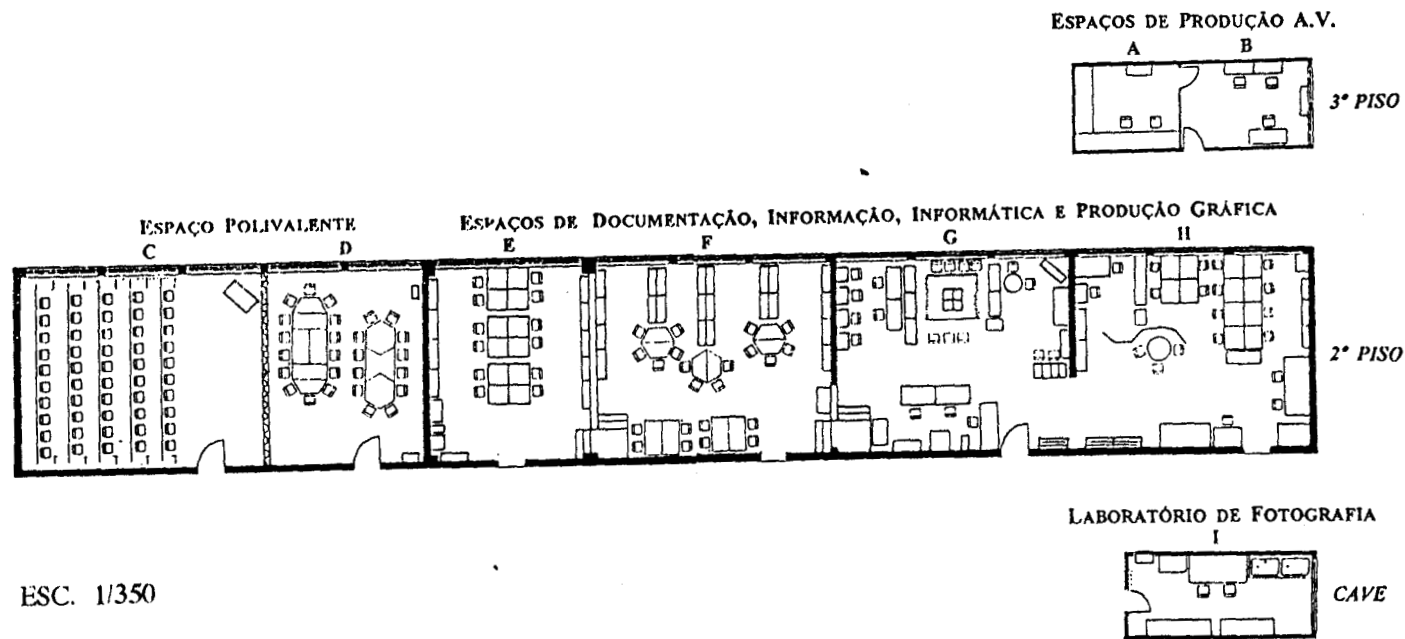
- **Espaços de documentação, informação e informática** - Inclui uma sala de leitura (42 m², 14 lugares), uma sala (59,5 m²) com uma zona de leitura (15 lugares) e uma zona de consulta de documentação audiovisual (8 lugares) e ainda uma terceira sala (59,5 m²) que integra os seguintes espaços: zona de atendimento, zona de periódicos, BD e passatempos educativos (12 lugares), zona de informática (8 lugares) e zona de exposições temporárias (expositores e painéis).

- **Espaço de produção gráfica** - Com uma área de 59,5 m² e uma lotação de 18 lugares, este espaço inclui a zona de produção gráfica propriamente dita (14 lugares), uma zona de trabalho de coordenação e uma zona de jogos educativos (4 lugares).

São ainda espaços do CRE um **laboratório de fotografia** (16,5 m²) e uma **sala de produção audiovisual** (22,5 m²), respectivamente situados na cave e no 3º piso do edifício.

Os espaços de documentação, informação, informática e produção gráfica são aqueles a que, nos horários estabelecidos, os alunos têm acesso directo. A sala de reuniões é reservada a professores. O auditório acolhe turmas (com os respectivos professores). É utilizado para actividades de formação, conferências, projecção de filmes, actividades de animação, etc.

Organização espacial do Centro de Recursos Educativos
(Adaptado do "Guia do utilizador", edição do CRE de 1993)



- A Zona insonorizada
- B Zona de oficina/estúdio
- C + D Auditório e sala de reuniões separados por porta de fole
- E Sala de leitura
- F Sala com zona de leitura e zona de consulta de documentação AV
- G Sala com zona de atendimento; zona de periódicos, BD, passatempos educativos; zona de informática e zona de exposições temporárias
- H Zona de produção gráfica, zona de trabalho de coordenação, zona de jogos educativos
- I Laboratório de fotografia

Pode afirmar-se que o CRE ocupa uma área considerável se tivermos em conta que a maioria das escolas se queixa da falta de espaços e que estes correspondem à reorganização de espaços já existentes e utilizados na escola com outras finalidades.

A capacidade do CRE em lugares sentados (cerca de 155) corresponde a cerca de 15 % da população escolar (1037 alunos em 1993/94). Este quantitativo supera o mínimo de 10% recomendado oficialmente na maior parte dos países relativamente às mediatecas escolares (Hassenforder, 1975, p. 313).

2.2. Fundo documental e equipamentos

Um dos traços distintivos de um centro de recursos em relação a uma biblioteca escolar é a natureza multimédia da documentação que recolhe, organiza e disponibiliza. Tradicionalmente, o documento confunde-se com o impresso (com claro predomínio do livro); porém, numa concepção mais larga, qualquer objecto material do qual é possível extrair informação constitui um documento (um livro, um disco, um filme, um selo, uma moeda...) (Dehay, 1975, p. 39).

A pluralidade de linguagens e de suportes que caracteriza o fundo documental do CRE é reveladora de uma política documental coerente com estes princípios.

O fundo documental impresso é constituído por:

- 9100 livros;
- 105 títulos de revistas, das quais 35 correspondem a assinaturas regulares. Destas, 14 destinam-se a um público adulto, 8 aos alunos e as restantes a um público indiferenciado;
- 4 jornais (3 diários e 1 semanário);
- 195 títulos de jornais escolares;
- 3 dossiers de recortes de jornais organizados por áreas temáticas (ciência, tecnologia, arte);
- 14 conjuntos documentais¹ (articulando texto e imagem) para utilização no âmbito das disciplinas de línguas;
- Fichas de actividades sob a forma de jogos e passatempos.

¹Produtos multimédia destinados a favorecer a utilização complementar de diferentes fontes de informação para o estudo de um mesmo tema (Sire, 1975, p. 54).

O fundo documental audiovisual é constituído por:

- 962 registos vídeo;
- 508 diapositivos;
- 130 cassettes audio;
- 3 diaporamas.

A grande diversidade de suportes e linguagens que ressalta deste inventário coexiste, como pode observar-se, com um relativo predomínio da documentação impressa. Esta situação explica-se pelo facto do fundo documental do CRE ser "herdeiro" de uma parte do espólio da antiga biblioteca escolar¹. Este desequilíbrio, inicialmente acentuado², foi-se esbatendo ao longo do tempo graças a uma política de desenvolvimento do fundo que privilegiou o crescimento da componente audiovisual. Actualmente, embora continue a ser dominante o fundo impresso, tal não significa uma insuficiência quantitativa de documentação audiovisual face ao número de utilizadores: em ambas as categorias (material impresso e audiovisual) a relação entre o número de documentos e o número de utilizadores pode condiderar-se satisfatória³.

Além da "herança" da antiga biblioteca, a constituição do fundo documental do CRE resulta da aplicação de recursos financeiros próprios (compras com verbas recebidas em troca de serviços prestados), mas também da angariação de ofertas individuais e institucionais (Vidé ponto 1 deste capítulo pp. 66 - 67) e de actividades de produção documental (produções do CRE, de alunos e de professores).

De entre a documentação impressa acima discriminada, correspondem a documentos produzidos os dossiers de recortes de jornais, as fichas de actividades e 5

¹Refira-se que esta "herança" não se processou de forma automática; as obras foram seleccionadas segundo um critério de utilidade, com base nas características, interesses e necessidades dos potenciais utilizadores (tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de níveis etários e de planos de estudos).

²Em 1989, o fundo documental incluía já 8000 livros, mas apenas 275 registos vídeo.

³Relativamente a monografias e registos vídeo, a relação entre o número de documentos e o número de utilizadores é particularmente satisfatória. Tomando por referência o grupo maioritário de utilizadores (os alunos), temos: 9100 livros e 962 registos vídeo para 1037 alunos.

Na definição de uma política de desenvolvimento de um fundo documental, a quantidade de documentos não é, como é obvio, um aspecto menor. Importa reter a este propósito a importância do conceito de "massa crítica" para poder compreender que uma quantidade demasiado limitada de documentos não é suficiente para a obtenção de efeitos significativos. Por exemplo, pretender dinamizar hábitos de leitura a partir de um total de documentos escritos várias vezes inferior ao total da população escolar será certamente empresa difícil. Assim, pode pensar-se em termos de relação entre o número de utilizadores e o número de documentos, para avaliar, deste ponto de vista, a riqueza do fundo e as suas potencialidades. Relativamente às monografias, refira-se que na maior parte dos países, o número recomendado é de pelo menos 10 livros por cada aluno (Hassenforder, 1975, p. 313). O CRE, com uma rácio de 8,8, está muito perto de atingir este valor.

conjuntos documentais. O fundo audiovisual produzido compreende uma colecção de diapositivos, 1 diaporama (sobre "Como se faz um jornal") e a quase totalidade (848) dos registos vídeo existentes. De entre os registos vídeo produzidos no CRE, 750 correspondem a recolhas seleccionadas de emissões de televisão. Os restantes são produções originais do Centro (53) ou produções de professores e alunos (45); versam sobre temas diversos ou actividades realizadas na escola.

A produção documental, claramente presente no CRE, a avaliar pela quantidade e diversidade de documentos produzidos, ao mesmo tempo que se traduz num enriquecimento do fundo, serve propósitos pedagógicos coerentes com os objectivos do CRE. Nomeadamente, é essencial para responder à intenção de "interferir" nas práticas pedagógicas ao nível do currículo formal, desenvolver capacidades de autonomia dos alunos, favorecer formas de trabalho colectivo e concertado de equipas de professores.

A constituição e a organização do fundo documental do CRE traduzem a preocupação de otimizar o aproveitamento de todos os recursos documentais existentes na Escola. Toda a documentação disponível encontra-se reunida no Centro, submetida a um tratamento unitário (Existem catálogos informatizados por autores, títulos, colecções e encontra-se quase concluído o de assuntos) e está organizada de modo a permitir o livre acesso de todos os utilizadores (professores, alunos e funcionários) a todas as categorias de documentos. Está, pois, concretizado um princípio orientador da gestão de sistemas documentais em estabelecimentos de ensino, aceite e valorizado a nível internacional: a unicidade documental (Canário, 1987, p. 161). A concretização deste princípio visa, por um lado, aproximar o utilizador da informação disponível (todos os utilizadores têm acesso ao conjunto dos documentos), por outro lado, potenciar a informação contida em cada documento (a informação a extrair de um documento depende do ponto de vista a partir do qual é "interrogado"¹).

A consulta e exploração da documentação existente no fundo, bem como a produção audiovisual e impressa requerem meios técnicos apropriados. O CRE dispõe de um vasto conjunto de equipamentos, em quantidade e diversidade suficientes para servir estas actividades e responder às necessidades técnicas de gestão do Centro e de prestação de alguns serviços. Os principais equipamentos² de que dispõe o CRE distribuem-se da seguinte forma:

¹Se, por exemplo, uma colecção de diapositivos sobre monumentos medievais apenas é susceptível de ser utilizada pelos professores de História, opera-se uma redução dupla do potencial informativo do documento, limitando-o a uma categoria de utilizadores e a uma área restrita do saber.

²Não consideramos neste inventário de equipamentos o mobiliário, aliás adequado às necessidades e aos espaços disponíveis.

- **Zona de atendimento:** 2 computadores, 1 impressora, 1 máquina de escrever e 1 fotocopadora.

- **Auditório:** 1 equipamento vídeo e 1 retroprojector.

- **Zona de informática:** 5 computadores.

- **Zona de consulta de documentação audiovisual:** 8 televisores, 8 leitores vídeo e 1 radio-gravador com os respectivos auscultadores.

- **Espaços de produção audiovisual:** 1 televisor, 3 videogravadores, 1 deck para cópias audio, 1 radio-gravador, 1 amplificador, 3 câmaras vídeo e 1 mesa de mistura de som.

- **Espaço de produção gráfica:** 2 máquinas de encadernação, 1 máquina de plastificação, 1 guilhotina, 1 mesa de luz, dois computadores e duas impressoras.

2.3. Actividades de animação e serviços

O CRE está aberto ao público nos dias úteis (de 2^a à 6^a) em dois períodos de 3h (9.30 / 12.30 e 13.30 / 16.30) num total de 30h semanais. São utentes do CRE não apenas os alunos, professores, funcionários e pais de alunos, mas também professores de outras escolas da zona (1^o ciclo).

Dos vários serviços prestados aos utentes destacam-se os seguintes:

- **Consulta de documentação** nas suas diferentes modalidades e suportes;

- A utilização, no CRE (no espaço de produção gráfica), de equipamentos e materiais para produzir documentação;

- **Reprodução de documentos vídeo** (na sala de produção audiovisual), audio e impressos (nas zonas de atendimento e de consulta de documentação AV.);

- **Empréstimo domiciliário** de livros e de videogramas (filmes recreativos que podem ser requisitados para os fins de semana). Durante o ano lectivo de 93/94 foram requisitados para o domicílio 3073 livros e 112 cassettes vídeo;

- **Empréstimo colectivo** de livros a escolas da zona, do 1º ciclo do Ensino Básico;

- **Requisição de documentação** por parte dos professores e dos alunos para utilização nas aulas. O CRE fornece "cestos" tipo pronto-a-levar por forma a facilitar o transporte para a aula da documentação requisitada pelo professor. Refira-se que durante o ano lectivo de 1993/94 foram requisitados para as aulas 1785 livros, 536 videogramas, 54 colecções de diapositivos, e 26 cassettes audio. São números que podemos considerar significativos.

- **Requisição de equipamentos** por parte dos professores para utilização nas aulas. Estão à disposição dos professores "unidades móveis" de equipamentos organizadas pelo CRE (vídeo, audio, projector de diapositivos, retroprojector, computador), bem como bolsas de calculadoras;

- **Apoio a actividades de pesquisa/produção** de alunos e professores prestado pelos membros da equipa responsável pela gestão e animação do CRE;

- **Utilização do auditório** para actividades lectivas mediante requisição prévia dos professores.

Além deste conjunto de serviços, o CRE desenvolve de forma autónoma um conjunto de actividades nos domínios da formação e da animação. São actividades que se integram "numa estratégia de difusão da inovação do CRE e têm duas finalidades principais interligadas: incentivar a utilização de recursos por professores e alunos; induzir alterações nos métodos de ensino dos professores e na organização pedagógica da escola, nomeadamente no que se refere à gestão do tempo, do espaço e do currículo" (Barroso, C., 1991, p. 207).

No domínio da formação de professores, para lá das actividades de informação e autoformação que o CRE proporciona aos professores, assinala-se, a título de exemplo, o apoio prestado às experiências da "reforma curricular" e a organização e animação de

"oficinas do utilizador" orientadas para a aquisição de competências na utilização de equipamentos, tais como: máquina fotográfica, projector e visionador de diapositivos, retroprojector, gravador/leitor audio, gravador/leitor vídeo, câmara vídeo, computador. Sublinha Cristina Barroso que a formação **"não é vista aqui como forma de 'pregar a boa nova' (seja ela, 'as virtudes do computador', 'a maravilha dos audiovisuais', ou 'as modernidades da reforma curricular')"**. A formação que o CRE organiza, esclarece a autora, **"é entendida essencialmente como *recurso para a autoformação e apoio à resolução de problemas*"** (p. 208).

Das iniciativas no domínio da animação¹, dirigidas à comunidade educativa (em especial aos alunos), permitindo nomeadamente articular o CRE e o espaço aula, os domínios curricular e extra-curricular, refiram-se, a título exemplificativo, a organização de exposições de trabalhos de alunos, o apoio a feiras do livro e a "semanas de disciplinas", actividades de dinamização da leitura, no CRE, promovidas por professores, iniciativas orientadas para a animação da leitura² e a organização de sessões de animação no espaço polivalente (encontros com escritores, músicos, etc.).

A par desta diversidade de serviços e iniciativas de animação e formação, o CRE desenvolve uma actividade constante de informação junto do público. A política informativa do CRE concretiza-se, nomeadamente, através da publicação de notícias no jornal da Junta de Freguesia, da existência de painéis informativos na escola (dentro e fora do espaço físico do CRE) e na publicação do boletim informativo que já referimos por diversas vezes: o *Infiorescola*. Procura-se desta forma divulgar a experiência do CRE junto dos potenciais utentes e promover a utilização dos recursos disponíveis.

No que se refere, em particular, à documentação, constituem preocupações do CRE assegurar a divulgação das "novidades" e manter os utilizadores actualizados acerca dos recursos documentais disponíveis. O CRE distancia-se da lógica de arquivo ("armazenagem" de livros; preservação de uma memória) característica da biblioteca tradicional; adopta, pelo contrário, uma postura activa na aproximação entre o utilizador e a informação potencialmente disponível, em conformidade com aquela que é a principal finalidade de um sistema documental moderno: difundir, transmitir, facilitar o acesso e a descoberta, por parte do utilizador, do conjunto de informação de que ele necessita (Chaumier, 1984).

¹A generalidade das iniciativas do CRE no domínio da animação aparecem descritas no seu boletim informativo (*Infiorescola*).

²Refira-se, em particular, a actividade de animação da leitura "Passaporte do leitor" descrita no *Infiorescola* nº 3 de Janeiro de 1990, p. 16.

2.4. Gestão do CRE

A gestão do CRE é de tipo colegial e é assegurada actualmente por uma equipa de 7 professoras coadjuvada por 3 funcionárias que asseguram tarefas técnicas e o funcionamento de rotina (No ponto 2 do capítulo III referir-nos-emos em detalhe ao trabalho desenvolvido pela equipa)

Trata-se de uma gestão que se articula com a gestão global da escola. Refira-se nomeadamente que existe uma articulação regular com o Conselho Directivo (reuniões quinzenais entre o presidente do C. D. e a equipa do CRE).

Como instrumento operacional de gestão é elaborado pela equipa do CRE um plano de acção anual onde se definem os objectivos a atingir, bem como as actividades a realizar.

O CRE tem estimulado a colaboração nas suas actividades por parte dos utentes, quer professores, quer alunos. Em relação aos primeiros refira-se a colaboração dos delegados de disciplina na indexação dos documentos do fundo, no âmbito da criação do catálogo por assuntos. Em relação aos segundos, alguns alunos colaboram nos seus tempos livres com as funcionárias do CRE no desempenho de diversas tarefas, nomeadamente de atendimento.

3. O funcionamento do CRE: alguns resultados de um estudo de avaliação

No seu plano de actividades relativo a 89/90, a equipa de professoras responsável pelo CRE incluiu como objectivo prioritário o desenvolvimento de um processo de avaliação do funcionamento do Centro. Tratava-se de implementar um dispositivo de avaliação que permitisse (Canário e Oliveira, 1991, p. 5; Barroso, C. , 1991, p. 205):

- de maneira sistemática, diagnosticar erros e problemas e introduzir as alterações necessárias à melhoria da qualidade e da eficácia do funcionamento do CRE;

- divulgar os resultados da experiência, contribuindo para a sua difusão junto de outros professores e de outros estabelecimentos de ensino e para uma reflexão sobre as finalidades e processos de criação de centros de recursos nas escolas.

Para o efeito, constituiu-se uma equipa de avaliação, da qual fizemos parte, que integrou um elemento da equipa do CRE (a docente que na altura coordenava a equipa), uma docente da ESE de Setúbal e dois docentes da ESE de Portalegre.

Da actividade desenvolvida por esta equipa resultaram diferentes "produtos", nomeadamente:

- Dois relatórios de investigação sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE, respectivamente, pelos alunos e pelos professores (Canário e Oliveira, 1991; 1992a);

- Um videograma sistematizando a experiência do Centro, da autoria da equipa do CRE (com a colaboração da docente da ESE de Setúbal), realizado em 1991;

- Instauração de mecanismos permanentes de recolha de dados sobre a utilização do CRE, susceptíveis de fornecer indicadores sobre o seu funcionamento (Vidé a revista do Centro *Infroescola* de que já foram editados até ao momento 6 números);

- Desenvolvimento de actividades de divulgação e debate da experiência quer junto de outras escolas, quer no seio da comunidade científica, quer no interior da própria escola (Forum de Projectos, 1991, organizado pelo projecto INFRA; Seminário sobre Centros de Recursos no contexto da Reforma Educativa, organizado em 1991, na escola, pela equipa do CRE; Seminário sobre Centros de Recursos Educativos, promovido em

1991 pelo DEFCUL; divulgação de resultados no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação¹).

Estes produtos e actividades são o resultado não apenas do trabalho colectivo de toda a equipa de avaliação, mas de uma forte e permanente interacção com a equipa do CRE. Pretendeu-se **"compatibilizar procedimentos característicos de avaliação externa, com modalidades de avaliação interna"** (Canário e Oliveira, 1991, p.14), modalidades que **"supõem e exigem a implicação dos actores sociais do terreno e a sua colaboração com os peritos externos"** (Canário e Oliveira 1992a, p.10). Assinale-se em particular que, no que se refere à produção dos relatórios de investigação, a construção dos instrumentos de recolha de dados, a sua testagem e aplicação, a interpretação dos resultados, foram fruto deste trabalho de colaboração. Para todos os intervenientes, e em particular par a equipa de professoras responsável pelo funcionamento do CRE, este processo de avaliação comportou uma evidente dimensão formativa (Vidé capítulo III p. 125).

Feita esta apresentação do processo de avaliação do CRE, dos seus objectivos e do dispositivo que para o efeito foi criado, importa agora complementar e enriquecer a caracterização que temos vindo a desenvolver neste capítulo com algumas das principais conclusões do estudo.

3.1. Utilização do CRE pelos alunos²

Refira-se em primeiro lugar que o estudo de avaliação efectuado permitiu concluir que o CRE é fortemente utilizado pelos alunos.

Durante uma semana de observação³ foram registadas 1323⁴ utilizações o que, relativamente à população total dos 5º e 6º anos de escolaridade⁵ (1085 alunos), correspondeu

¹Canário e Oliveira (1992b). **Centro de Recursos Educativos: os alunos como eixo estratégico da construção de uma inovação**. Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

²Apresentamos neste ponto apenas uma parte dos resultados (alguns dos mais significativos) do estudo sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE pelos alunos, realizado em 1989/90 no âmbito do processo de avaliação do funcionamento do Centro. Para desenvolvimentos suplementares, quer em relação aos resultados do estudo, quer em relação à metodologia adoptada, veja-se o respectivo relatório de investigação (Canário e Oliveira, 1991).

³A recolha de dados sobre a utilização do CRE pelos alunos decorreu em dois momentos:

a) Durante uma semana de observação (3ª semana de Março de 1989), mediante a aplicação de um questionário à totalidade dos alunos que utilizaram o CRE neste período (um aluno preencheu-o tantas vezes quanto o número de utilizações que efectuou).

b) Em Maio de 1989 mediante um questionário aplicado nas salas de aula à totalidade da população escolar do 5º e 6º anos de escolaridade, independentemente de serem ou não utilizadores do CRE. Tratou-se de recolher dados sobre a intensidade da utilização do CRE pelos alunos em relação a um longo período (desde o início do

a um índice de utilização de 121,9, um valor claramente superior ao que foi considerado como a fronteira acima da qual se pode falar de forte utilização (o índice 100)¹.

Esta forte utilização do CRE pelos alunos não resultou de circunstâncias excepcionais verificadas durante a semana de observação, pois foi confirmada pela aplicação de um segundo questionário no final do ano lectivo a toda a população dos 5º e 6º anos de escolaridade (vidé nota 1): a maioria absoluta dos alunos (52,8%) declarou que, ao longo do ano lectivo, utilizou o CRE pelo menos uma vez em cada semana; um quinto da população fê-lo mais de uma vez por semana e apenas 5% da população declarou nunca ter utilizado o CRE.

Outra conclusão digna de registo prende-se com o facto de, tendencialmente, a utilização do CRE ser mais intensa por parte de alunos de origem social mais desfavorecida.

A criação de um dispositivo como o CRE corresponde a colocar à disposição de uma população escolar, numerosa e diferenciada, um acréscimo de "oferta" de bens culturais, sob a forma quer de equipamentos, quer de documentação, em suportes variados. Seria plausível admitir que o CRE pudesse ser mais intensamente utilizado por alunos de categorias sociais mais elevadas. Tal resultado seria concordante com o conhecido efeito "reprodutor" (a não encarar, obviamente, como uma fatalidade) das desigualdades sociais operado pelo funcionamento da instituição escolar; um efeito (evidenciado pela Sociologia da Educação dos anos 60 e 70) que está patente, nomeadamente, nos caracteres massivo e socialmente selectivo do insucesso escolar (Benavente e Pinto Correia, 1980). Contudo, foi possível constatar uma tendência inversa.

ano lectivo até Março), o que possibilitou, de uma forma indirecta, a confirmação dos dados obtidos com o questionário anterior quanto à intensidade da utilização durante a semana de observação.

⁴Durante a semana de observação, o CRE foi utilizado por um total de 544 alunos. Este número representa cerca de metade da população escolar total, mais precisamente 47,5%. A esmagadora maioria destes utilizadores são alunos do 5º e 6º anos de escolaridade (97,6%).

⁵No ano lectivo em que foram recolhidos os dados existiam apenas 3 anos de escolaridade (5º, 6º e 7º). Os alunos do 7º ano representavam apenas 5% do total da população escolar. Tendo em conta este facto e ainda o de representarem menos de 3% dos utilizadores do CRE, optou-se por restringir a análise à utilização do CRE pelos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade.

¹Para quantificar a frequência de utilização do CRE comparámos o número total de utilizações feitas durante a semana de observação com o número total de potenciais utilizadores, obtendo assim um índice de utilização.

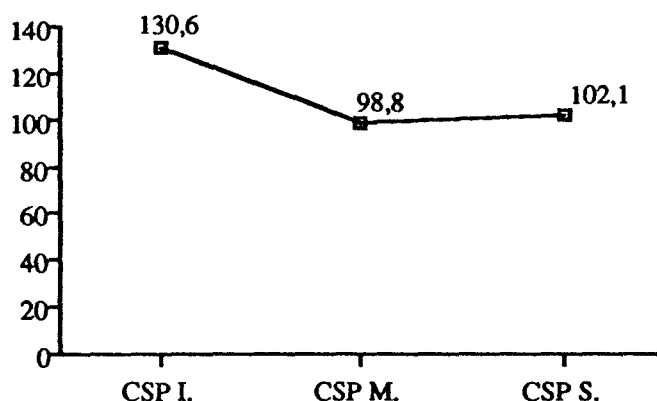
$$\text{Índice de utilização} = \frac{\text{Nº total de utilizações}}{\text{Nº total de alunos}} \times 100 = \frac{1323}{1085} \times 100 = 121,9$$

O índice é igual a 100 (valor convencionado como a fronteira acima da qual se pode falar de forte utilização) se durante a semana, em média, todos os alunos utilizarem uma vez o CRE.

A análise da frequência de utilização do CRE em função da origem social dos alunos, tomando como indicadores desta variável a categoria sócio-profissional¹ do pai e o nível de escolaridade da mãe, revelou, no essencial, o seguinte:

- O índice de utilização² do CRE é claramente mais elevado na categoria sócio-profissional inferior (130,6), em comparação com a categoria sócio-profissional superior (102,1), como pode observar-se no gráfico 1. Por outro lado, considerando os dados relativos à utilização do CRE ao longo do ano lectivo, verificou-se que a percentagem de utilizadores³ é maior na categoria sócio-profissional inferior do que na categoria superior (53% contra 44,3%).

Gráfico 1
Índice de utilização na semana de observação segundo
a categoria sócio-profissional do pai



Legenda: CSP I.: Categoria sócio-profissional inferior
CSP M.: Categoria sócio-profissional média
CSP S.: Categoria sócio-profissional superior

¹A categorização estabelecida compreende três categorias:

- Categoria sócio-profissional superior (CSP S): profissões liberais; pessoal dirigente, administrativo e técnico superior;
- Categoria sócio-profissional média (CSP M): pessoal dirigente, administrativo e técnico médio; pequenos patrões e isolados da indústria, comércio e serviços; pequenos funcionários administrativos; pessoal qualificado dos serviços, transportes e comunicações; empregados do comércio e vendedores;
- Categoria sócio-profissional inferior (CSP I): operários qualificados; pessoal especializado dos serviços, transportes e comunicações; operários especializados; operários e pessoal dos serviços, transportes e comunicações não especializados.

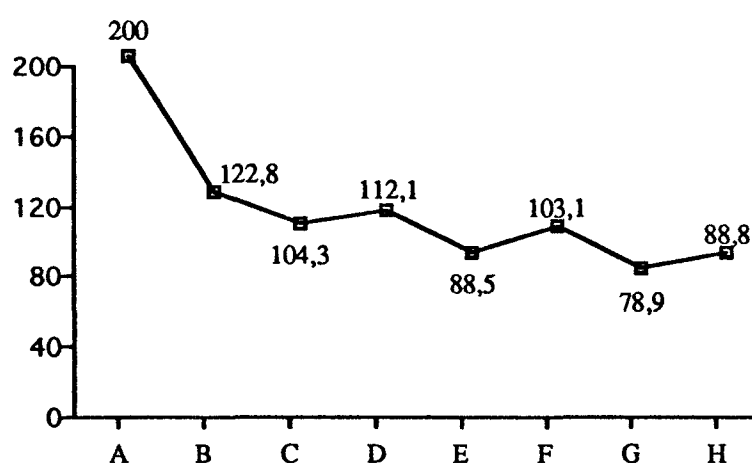
²O índice de utilização numa categoria determinada (sócio-profissional ou de escolarização) corresponde ao

$$\text{quociente } \frac{\text{N}^{\circ} \text{ de utilizações na categoria}}{\text{N}^{\circ} \text{ de alunos da categoria}} \times 100.$$

³Considerámos utilizadores os alunos que declararam ter utilizado o CRE ao longo do ano lectivo pelo menos uma vez em cada semana e não-utilizadores aqueles que declararam uma frequência de utilização inferior.

- Não se registaram diferenças estatisticamente significativas na utilização do CRE ao longo do ano lectivo, em função do nível de escolaridade da mãe. Em contrapartida, os dados relativos à semana de observação revelaram diferenças notórias, como pode observar-se no gráfico 2: comparem-se os grupos "não sabe ler nem escrever" e "primário incompleto" (índices de utilização 200 e 122,8, respectivamente) com os grupos "curso médio" e "curso superior" (índices de utilização 78,9 e 88,8, respectivamente).

Gráfico 2
Índice de util. segundo o nível de escolaridade da mãe



Legenda: A - Não sabe ler nem escrever E - S. Unificado (9º ano de escolaridade)
 B - Primário incompleto F - S. Complementar (12º ano ou equivalente)
 C - Primário completo G - Curso médio
 D - Preparatório completo H - Curso superior

Em síntese, o estudo de avaliação do CRE permitiu concluir que, tendencialmente, são os alunos de origem social mais modesta que mais utilizam o CRE. Este funciona assim num registo "democratizante". Enquanto espaço não escolarizado, foi apropriado pela generalidade dos alunos como território de autonomia e liberdade onde é possível encontrar resposta a interesses e motivações. Na ausência de triagens de acesso, baseadas em critérios de natureza escolar, a utilização de documentos e equipamentos disponibilizados pelo CRE será em princípio mais atractiva para os alunos que, fora da escola, têm menos acesso a recursos deste tipo.

Por último, julgamos que vale a pena apresentar alguns resultados relacionados com uma das principais questões orientadoras do estudo: existe ou não uma relação entre a utilização do CRE pelos alunos e as actividades da sala de aula?

Refira-se que a criação de um centro de recursos numa escola não deve ser entendida como uma mera extensão do espaço aula, mas como um enriquecimento global da escola enquanto "meio de vida" dos alunos. Trata-se de um espaço específico, com alguma autonomia, que introduz no estabelecimento de ensino um elemento potenciador da diversidade de actividades (no conteúdo e na forma) oferecidas aos alunos. Contudo, para que um centro de recursos não seja remetido para um lugar periférico e marginal no estabelecimento de ensino, mas antes contribua para mudanças pedagógicas ao nível da sala de aula (objectivo explicitado nos documentos de orientação produzidos pela equipa do CRE), é condição necessária que uma componente significativa das actividades nele desenvolvidas se articule com as actividades da aula.

A articulação entre o CRE e a sala de aula foi apreciada com base nos seguintes indicadores:

- A utilização do CRE pelos alunos durante as aulas;
- A utilização do CRE para actividades disciplinares;
- A iniciativa da utilização do CRE (por iniciativa própria ou por indicação de um professor);
- O acompanhamento das utilizações do CRE por professores.

A análise dos dados relativos à semana de observação revelou, no essencial, o seguinte:

- Apenas 9,6% do total de utilizações ocorridas se verificaram durante a aula¹.
- As utilizações do CRE directamente relacionadas com actividades disciplinares representam um quinto do total (19%).

¹A maioria absoluta das utilizações tem lugar em dois momentos: nos intervalos das aulas (38,7%) e no período do intervalo para almoço (20,2%). 17,6% verifica-se em "furos" (ausência do professor), 7,2% antes ou depois das aulas e 6,7% no âmbito de actividades organizadas pelo CRE. Estas duas últimas categorias, embora minoritárias, merecem destaque: exprimem, por um lado, a capacidade do CRE para atrair uma clientela que vai de propósito ao CRE (antes das aulas) ou que permanece na escola depois do horário escolar e, por outro, a importância da política de animação conduzida pelo CRE, consubstanciada em iniciativas próprias ou na articulação de actividades extracurriculares.

- Apenas 11,8% das utilizações são utilizações recomendadas por professores, o que significa que a esmagadora maioria resulta da iniciativa própria dos alunos.
- Em cerca de 90% das utilizações que fazem do CRE, os alunos não são acompanhados por professores.

O que ressalta da globalidade destas observações é que, aquando do estudo de avaliação do Centro, a sua utilização em articulação com a sala de aula estava ainda longe dos objectivos da equipa responsável. Assinale-se nomeadamente a fraca utilização do CRE durante a aula e a quase ausência de apoio aos alunos no CRE (por parte dos seus professores). Contudo, alguns aspectos foram considerados francamente positivos. Por um lado, o peso relativo das utilizações do CRE com uma ligação directa com as actividades disciplinares era já significativo. Por outro lado, o facto de a maioria dos alunos utilizar o CRE por iniciativa própria, (ainda que revelador, em conjugação com os outros indicadores, de uma fraca articulação CRE/sala de aula) é coerente com o objectivo de desenvolver a autonomia dos alunos.

3.2. Utilização do CRE pelos professores¹

Saliente-se em primeiro lugar que o estudo de avaliação do funcionamento do CRE revelou que este é igualmente objecto de uma forte utilização por parte dos professores.

Os dados foram recolhidos em dois momentos separados pelo período temporal de um ano (Maio de 1990 e Maio de 1991). Tal facto permitiu proceder a uma comparação diacrónica da frequência de utilização do CRE pelos professores por forma a esclarecer a evolução tendencial verificada no espaço de tempo referido.

Em 1990, para um total de 124 professores, registaram-se, durante uma semana, 88 utilizações, o que corresponde a um índice de utilização de 70,9. Este conjunto de utilizações foi realizado por apenas 27 professores, o que corresponde, relativamente à população total, a uma percentagem de utilizadores de 21,7%.

Em 1991, para um total de 143 professores, foram registadas, durante uma semana, 173 utilizações, o que equivale a um índice de utilização de 121. Este conjunto de

¹Apresentamos neste ponto apenas uma parte dos resultados (alguns dos mais significativos) do estudo sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE pelos professores, realizado em 1990/91 no âmbito do processo de avaliação do funcionamento do Centro. Para desenvolvimentos suplementares, quer em relação aos resultados do estudo, quer em relação à metodologia adoptada, veja-se o respectivo relatório de investigação (Canário e Oliveira, 1992a).

utilizações foi realizado por 63 professores, ou seja, por 44% do total da população docente da escola.

Os números evidenciam uma evolução, clara e significativa, da frequência de utilização do CRE pelos professores. Segundo o critério anteriormente explicitado, passou-se de uma fraca utilização para uma forte utilização¹. Verificou-se um acréscimo de 50 pontos no índice de utilização, ultrapassando de forma clara a barreira do 100. Relativamente ao número de utilizadores, este duplicou, quer em termos absolutos (27 para 63), quer relativos (de 21,7% para 44%).

A análise de testemunhos dos professores, obtidos através de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas (realizadas no final do ano lectivo de 1990/91), revelou que este significativo acréscimo da utilização do CRE correspondeu a um processo de progressiva "descoberta" dos benefícios educativos proporcionados pelo Centro, de modos operativos de o utilizar, da existência de um saldo claramente positivo entre os custos e as vantagens da utilização. Dito de outra forma, a forte utilização do Centro corresponde a um percurso apropriativo dos professores marcado pelos seus próprios critérios de apreciação da inovação que constitui o CRE. Não surpreende que assim seja; a investigação em matéria de mudança educacional tem revelado que as inovações não se afirmam por meros processos de persuasão ou a partir da lógica que lhes é intrínseca, segundo critérios de racionalidade exteriores aos professores. Segundo Fullan (1982, citado por Vandengergh, 1986, p. 19), os professores, enquanto actores socialmente situados, adoptam ou não adoptam uma inovação, a partir de uma apreciação que fazem dela com base em três critérios principais: congruência (A mudança corresponde a uma necessidade? Os resultados serão positivos para os alunos?), instrumentalidade (é claro aquilo que o professor deverá fazer?) e custo (como é que o professor vai ser afectado em tempo, energia, ansiedade, etc.?).

Os testemunhos recolhidos revelaram igualmente que a apropriação do Centro por um número significativo de professores esteve associada ao próprio processo de desenvolvimento do CRE. Não cabe no âmbito desta caracterização uma apresentação detalhada da influência que teve este processo; apenas queremos realçar um dos seus aspectos mais interessantes: no quadro de uma estratégia global de desenvolvimento e consolidação do CRE, que procurou evitar quer a sua "escolarização", quer a sua marginalização (no sentido

¹A forte utilização do CRE pelos professores observada em Maio de 1991 durante uma semana de observação, foi confirmada pelos dados recolhidos por um questionário aplicado no final do ano lectivo, onde se lhes pedia que estimassem a frequência com que tinham utilizado o CRE ao longo do ano. Verificou-se então que a população se dividia praticamente ao meio entre utilizadores (utilização do CRE pelo menos uma vez por semana) e não utilizadores (nunca - apenas 2,9% - ou menos de uma vez por semana).

de ser remetido para o extra ou o circum-escolar) a equipa responsável teve como destinatários principais e mais directos os alunos; apostando no CRE como espaço educativo informal (assinale-se a propósito as iniciativas da equipa no domínio da animação dirigidas, em especial, aos alunos) acabou por conseguir atraí-los e fazer deles um elo fundamental de ligação entre o CRE e os professores.

Com efeito, a progressiva apropriação do CRE pelos professores teve a "marca" dos alunos. Os depoimentos dos professores foram a este respeito bastante explícitos. Vale a pena recuperar alguns extractos de entrevistas a título meramente ilustrativo.

Em primeiro lugar, a visão globalmente positiva que os professores exprimiram acerca do Centro surgiu sistematicamente associada à verificação do modo como os alunos utilizavam e se apropriavam deste novo espaço. A utilização intensiva do CRE pelos alunos evidenciou as suas virtualidades educativas, enquanto espaço não escolarizado onde os alunos vão por iniciativa própria:

"(...) a ansiedade com que eles percorrem as gavetas, vão descobrir slides, vão descobrir as cassetes vídeo sobre os diferentes temas e com uma agilidade e espontaneidade que me é de facto, a mim, profundamente nova, porque não esperava que tivesse uma adesão tão grande como constatei".

Em segundo lugar, a utilização do CRE pelos alunos facilitou, por parte dos professores, a compreensão da inovação. Os professores, como eles próprios reconheceram, "aprenderam" com os alunos:

"O ano passado eu acho que comecei a perceber o que é um centro de recursos numa escola (...). Senti que muitos alunos, muito irrequietos, que eu, noutra escola, estaria habituada a que fossem imediatamente jogar à bola, aqui, para meu grande espanto, alunos, quer dizer, daqueles considerados terríveis, iam para o centro de recursos. Encontrava-os lá bem sossegadinhos, ou com auscultadores a ver vídeos, ou sentadinhos no canto das leituras, ou com jogos recreativos que há lá. Ou até a fazerem pesquisa para o professor tal, ou levarem papéis para tirarem fotocópias".

Em terceiro lugar, os alunos articulando espontaneamente e por sua iniciativa a utilização do CRE com a sala de aula, exerceram sobre os professores uma "pressão" para que o fizessem também:

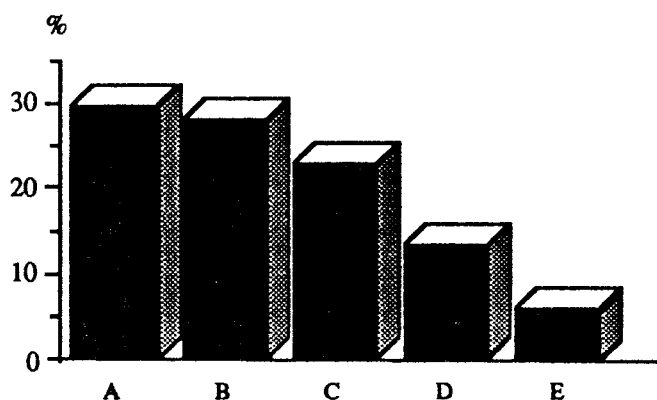
"(...) eu sei que há miúdos que têm, por exemplo, as cassettes audio do livro que nós adoptámos, têm-nas gravadas. Eu penso que fizeram essa gravação através do centro de recursos e ouvem em casa, e não fui eu que mandei fazer isso, portanto, foi um acto, digamos assim, voluntário. Tenho garotos que inclusivamente o ano passado, a nível de 5º ano e de iniciação, sozinhos, procuravam uns livros que lhes davam determinado tipo de informações culturais sobre a Grã-Bretanha e tomaram a iniciativa porque eles foram muito mais arrojados do que eu, porque eu achava que não poderia mandar fazer esse trabalho, ainda, e eles tomaram a iniciativa".

Pode dizer-se que a utilização intensiva do Centro por parte dos alunos teve um efeito retroactivo sobre os professores, contribuindo para a sua descoberta progressiva das potencialidades da inovação. Este efeito de retroacção foi considerado pela equipa de avaliação do CRE como um dos aspectos mais marcantes e interessantes do processo de desenvolvimento do CRE. Para utilizar uma expressão de Perrenoud (1987), o aluno, à semelhança do que acontece na relação escola-família, revelou-se como o "mensageiro" privilegiado entre o CRE e os professores. Para a equipa responsável pela gestão e animação do CRE, eles representaram, de facto, um recurso fundamental para construir e consolidar a inovação.

Esta apresentação sumária de algumas conclusões do estudo da utilização do CRE pelos professores ficaria incompleta se não contemplássemos uma outra questão: o que vão os professores fazer ao CRE, quando procedem à sua utilização? A este respeito, queremos apenas realçar alguns resultados parciais.

A quase totalidade (91,9%) das 173 utilizações ocorridas durante uma semana de observação (Maio de 1991) teve uma relação directa com as actividades lectivas. Ao serem interrogados sobre a natureza destas utilizações, os professores explicitaram 135 modalidades de utilização. Foi possível, através da análise de conteúdo, agrupá-las num conjunto reduzido de categorias (vidé gráfico 3): "preparação de aulas" foi a categoria que reuniu maior número de modalidades de utilização (29,6%), seguida de "Requisição de máquinas de "apoio" à aula" (28,1%) e de "Requisição de documentos de "apoio" à aula" (23%). Estas três categorias abrangem mais de 4/5 do total das modalidades de utilização mencionadas pelos professores. Em quarto lugar, representando 13,3% do total, surge a categoria "apoio a actividades de pesquisa e/ou produção dos alunos".

Gráfico 3
Modos de utilização do CRE: relação com a aula



Legenda:

- A - Preparação de aulas
- B - Requisição de máquinas de "apoio" à aula
- C - Requisição de documentos de "apoio" à aula
- D - Apoio a actividades de pesquisa e/ou produção dos alunos
- E - Outras

Explicitemos o significado destas categorias com alguns exemplos de respostas dos professores:

- Preparação de aulas:

"consultar bibliografia sobre a didáctica da geometria"

"passar à máquina um teste de avaliação"

"preparar fichas de apoio às aulas de Matemática"

- Requisição de máquinas/equipamentos para "apoio" da aula:

"Vim buscar calculadoras para as aulas"

"Requisição de equipamento audiovisual para apoio das actividades lectivas"

"Solicitar apoio técnico para resolução de um problema com a unidade móvel. O problema referido surgiu na passagem do videograma numa aula"

- Requisição de documentação para "apoio" à aula:

"Projectão de um videograma numa aula"

"Levei livros para os alunos consultarem na aula"

"Requisição de diapositivos para uma aula de História e Geografia"

- Apoio a actividades de pesquisa e/ou produção por parte dos alunos:

"Localizar documentação necessária para trabalhos dos alunos a fim de os poder orientar minimamente para as suas pesquisas"

"Apoiar uma aluna num trabalho de investigação (a seguir à aula). A aluna estava a fazer um trabalho solicitado na minha aula"

"Apoio a um trabalho de projecto"

Estas categorias exprimem duas lógicas distintas no modo como os professores integram, nas suas práticas lectivas, a existência do CRE. A primeira lógica, predominante em termos quantitativos, corresponde ao conjunto formado pelas três primeiras categorias: o professor é um "consumidor" de serviços e recursos suplementares, postos a sua disposição pelo Centro; apropria-se deles na medida em que facilitam e enriquecem a sua prática habitual. A segunda lógica corresponde à quarta categoria: a utilização do CRE enquadra-se numa finalidade de promoção de aprendizagens autónomas dos alunos, a partir de actividades de pesquisa e de produção de informação por parte deles.

Enquanto que a primeira lógica não questiona os pressupostos básicos da "pedagogia tradicional" (actividades de ensino centradas no professor), a segunda é reveladora das potencialidades de um centro de recursos, do ponto de vista da contribuição que pode dar para mudanças qualitativas de práticas, por parte dos professores, susceptíveis de favorecer uma evolução do estabelecimento de ensino: de um sistema de repetição de informações, para um sistema de produção de saberes (Canário, 1992a).

4. As professoras responsáveis pela gestão e animação do CRE: algumas características pessoais e profissionais

Terminamos este capítulo com uma breve caracterização do conjunto de professores responsáveis pela gestão e animação do CRE.

Recordemos que, imediatamente após a realização das entrevistas, convidámos as professoras a fornecerem-nos um conjunto de dados de caracterização pessoal e profissional através do preenchimento de um questionário. É esta informação que iremos agora sistematizar (Vidé quadro 1 na pag. seguinte).

Das 7 professoras abrangidas pelo nosso estudo, 3 são membros da equipa responsável pelo CRE desde o momento em que esta se constituiu, ou seja, desde o princípio do ano lectivo de 1989/90. Recordemos que esta data marca também o início do funcionamento regular do CRE, após um período de instalação (coordenado pela professora autora do projecto) que se prolongou por cerca de um ano. Um outro grupo de 3 professoras integrou a equipa no início do ano lectivo seguinte (1990/91). O sétimo elemento iniciou a sua participação numa fase mais adiantada do processo de desenvolvimento do CRE (1992/93)¹.

A distribuição por idades pode considerar-se relativamente homogénea, de resto como sucede em relação ao tempo de serviço. A professora mais nova tem 39 anos; 4 têm entre 40 e 50 anos; 2 têm mais de 50 anos de idade. O tempo de serviço oscila entre os 16 e os 29 anos. 3 professoras têm menos de 20; 2 têm entre 20 e 25; são também 2 as professoras com mais de 25 anos de serviço.

Todas são professoras "profissionalizadas" (o que não causa surpresa dado o seu elevado número de anos de carreira), ou pela antiga modalidade do "Estágio clássico" (4 casos) ou pela "profissionalização em exercício" (3 casos).

Do ponto de vista da disciplina leccionada, a equipa responsável pela gestão e animação do CRE pode considerar-se bastante heterogénea. Inclui professoras de 4 áreas disciplinares: Ciências da Natureza (2 professoras), Educação Visual e Tecnológica (2), História/História e Geografia de Portugal (2), Língua Portuguesa e Francês (1).

¹Tal não significa que se tenha mantido distanciada deste processo até esta data, pois esta professora, à semelhança das que ingressaram na equipa em 1990/91, participou em actividades do CRE desde a sua criação, enquanto colaboradora.

QUADRO 1

**Algumas características pessoais e profissionais das professoras responsáveis
pela gestão e animação do CRE**

Profs	Idade	Tempo de serviço	Habilitação profissional (Modalidade)	Disciplina leccionada	Cargos desempenhados	Tempo na equipa do CRE				
						89/90	90/91	91/92	92/93	93/94
Helena	41	16	Profissionalização em exercício	Ciências da Natureza	b)	.	.	.	.	.
Elisa	41	19	Estágio clássico	Educação Visual e Tecnológica	a); c)	.	.	.	.	.
Raquel	39	19	Profissionalização em exercício	História	a); b); c)	.	.	.	.	.
Lurdes	53	22	Profissionalização em exercício	Ciências da Natureza	b)		.	.	.	.
Fernanda	49	24	Estágio clássico	Língua Portuguesa e Francês	a); b)				.	.
Irene	50	29	Estágio clássico	Educação Visual e Tecnológica	a); b); c)		.	.	.	.
Conceição	57	31	Estágio clássico	História e Geografia de Portugal	a); b)		.	.	.	.

a) Membro do Conselho Directivo

b) Delegado de Disciplina e membro do Conselho Pedagógico

c) Coordenador dos Directores de Turma e membro do Conselho Pedagógico

Quanto a cargos desempenhados até à data do envolvimento no CRE, 5 das 7 professoras entrevistadas referem a circunstância de terem exercido funções de gestão como membros do Conselho Directivo (duas destas professoras assumiram funções deste tipo por duas vezes). No que se refere a cargos de coordenação ou orientação pedagógica, 6 professoras foram (em geral, por mais de uma vez) Delegados de Disciplina e 3 foram Coordenadores de Directores de Turma (por inerência, todas foram membros do Conselho Pedagógico). Por tudo isto, parece estarmos face a um grupo de professoras que, de um modo geral, junta uma longa e diversificada experiência no domínio do exercício de cargos de gestão e de orientação pedagógica.

CAPÍTULO III

A PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NA GESTÃO E ANIMAÇÃO DO CRE: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Iniciamos neste capítulo o desenvolvimento das questões centrais do nosso estudo.

Começamos por fazer incidir a nossa atenção e a nossa análise nas razões que as professoras nos referiram como tendo sido determinantes na aceitação do convite para participar na gestão e animação do CRE. Esta abordagem (embora se centre exclusivamente no ponto de vista subjectivo das professoras) pode ser entendida como um contributo de natureza exploratória para o conhecimento das condições susceptíveis de favorecer o envolvimento dos professores em situações cooperativas de trabalho com potenciais repercussões no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Razões e motivações das professoras para participar na gestão e animação do CRE

Nas entrevistas que fizemos às professoras, antes de lhes colocarmos questões centradas na sua vivência do processo de desenvolvimento do CRE começámos por interrogá-las sobre os motivos e as razões que os levaram a participar na gestão e animação do CRE. Da análise de conteúdo das respostas obtidas resultaram as categorias¹ que podem observar-se no quadro síntese 1 apresentado no final deste ponto (vidé também anexo p. 227).

Como pode constatar-se, todas as professoras, com a excepção de apenas uma, invocam afinidades com colegas que já faziam parte da equipa responsável pelo CRE como uma das razões que terão condicionado a sua participação. Espontaneamente, alegam sentimentos de identificação baseados numa comunhão de "*pontos de vista pedagógicos*", de "*objectivos e interesses pela educação*", "*de uma maneira de estar na escola*". Todas evocam, a respeito das colegas mencionadas, situações de trabalho vividas em conjunto (nomeadamente, actividades pedagógicas diversas, actividades de gestão - colegas no Conselho Directivo -, exercício de cargos de orientação pedagógica - colaboração enquanto delegadas à profissionalização), que favoreceram o reconhecimento mútuo de qualidades pessoais e profissionais, que permitiram descobrir identidades. São, em geral, situações que se revestem de grande significado pessoal. A participação na gestão e animação do CRE proporcionava a possibilidade de se integrarem numa relação de trabalho com colegas que se afiguraram como pessoas significativas em momentos marcantes da sua vida profissional.

¹Como pode constatar-se no referido quadro síntese, as respostas são múltiplas.

Está patente no seu discurso, nalguns casos de forma bem explícita, que as afinidades aludidas constituíam referências securizantes, ajudando-as a perspectivar com confiança a sua participação na gestão e animação do CRE. A importância que atribuem à segurança transmitida pelas colegas que já conheciam não causa surpresa, pois o envolvimento num processo de inovação implica sempre, em grau variável, um salto no desconhecido e, portanto, um confronto inevitável com incertezas e riscos (Boudon, 1986).

Exemplifiquemos com alguns extractos de entrevistas:

"Eu acho que é muito difícil avançar para um projecto desses se não houver para além do entusiasmo, do interesse e do conhecimento do projecto... se não houver uma grande harmonia entre as pessoas. (...) Já conhecia a maior parte das pessoas que estavam na equipa. Conhecia a Helena porque já tinha trabalhado com ela em 84, aqui na escola, a nível de disciplina. (...) E ela, como é uma pessoa muito dinâmica, havia um entendimento entre nós. A Conceição esteve comigo no CD. Já a conhecia da escola, mas trabalhando com ela no CD foi possível conhecê-la melhor. Era uma pessoa que também se ajustava muito aos meus objectivos e aos meus interesses pela educação. (...) A Fernanda (...) conhecia-a mais como professora da escola, mas também era uma pessoa dinâmica e uma pessoa de bom trato, uma pessoa bem formada, e isso já é uma razão para nos darmos bem. A Lurdes já a conhecia também (...). Entendemo-nos bem. A Raquel já a conhecia desde que eu fiz a formação em exercício. Também era formanda na mesma época. Portanto, já tínhamos feito projectos juntas, exposições..." (Irene).

"Era um projecto que tinha uma equipa que eu sentia que tinha do ponto de vista pedagógico, e não só, ideias muito semelhantes às minhas. Entendi que era uma equipa com a qual podia trabalhar, que me dava segurança, em que eu podia confiar (...). As pessoas foram importantes [para a decisão de integrar a equipa]. (...) Estive aquele ano a trabalhar... não era da equipa mas estava muito ligada a ela [enquanto colaboradora]. Consolidaram-se os laços pessoais e depois a entrada foi fácil" (Lurdes).

"(...) foi sobretudo pelo contacto que tive, de ser uma pessoa com quem eu já tinha trabalhado e conhecia muito bem (...) Não pus reservas nenhuma. (...). É um bocado aquela identificação, a maneira de estar numa escola... Eu aprendi imenso com essas pessoas (...) tinha acabado o meu estágio (...) eu tinha muito pouca experiência, nunca tinha sido delegada, tinha poucos anos de ensino [Refere-se à primeira vez que assumiu o cargo de delegada à profissionalização] (...) Encontrei nessas pessoas... a forma de estar como

delegado que eu nunca tinha visto. Havia uma certa... Era uma ajuda que as pessoas davam... (...) E isso era a maneira como eu sentia as coisas e nunca tinha experimentado isso. E depois não era o dirigir as pessoas a fazer, era o fazer com elas. Havia nessa altura... E como eu tinha um aspecto mais novo (eu tinha acabado de fazer o estágio), pensavam que eu é que estava a fazer o estágio. Havia muita gente que não sabia que eu era delegada. Havia uma certa confusão de quem é que estava a dirigir quem. E é essa maneira de ser... (...) Aquilo que eu pensei para mim foi: vou estar com pessoas de quem gosto. A minha adesão foi muito mais em relação às pessoas do que ao projecto [o CRE]" (Helena).

O exemplo que se segue diz respeito a uma professora que nos fala de situações de trabalho vividas com uma colega que já fazia parte da equipa, integrando-as num relato exaustivo e pormenorizado de segmentos do seu percurso profissional. São descrições de experiências comuns, recordadas como momentos marcantes da sua vida profissional (um dos quais relacionado com dificuldades geradas por convulsões sócio-políticas da história recente do país), que permitiram sedimentar laços de grande afectividade; laços que pesaram decisivamente na aceitação do convite para participar na gestão e animação do CRE. Apesar de longo, vale a pena transcrever o depoimento desta professora:

"Eu tenho uma situação um bocado especial de ligação em relação à [ex-coordenador do CRE]. (...) conheci a [...] em estágio (...) numa fase em que nós tínhamos de visitar os estagiários uns dos outros. Tempos antigos; Veiga Simão (...). E achei muita graça à [...]. Depois a [...] entrou na experiência das Ciências Humanas e eu fui coordenadora de Ciências Humanas um ano. (...) Criei uma ligação até afectiva com ela. Depois ela (...) efectivou aqui. E foi um período muito difícil da vida desta escola. Foi em 75. (...) Sei que de repente esta casa ficou sem "rei nem roque". Ficou sem ninguém... porque era preciso fazer listas... (...) E entre nós decidimos naquela altura criar uma comissão de gestão. Fizeram-se várias propostas de lista. Acontece que eu apareci em todas. E portanto eu não tive outro remédio senão ficar presidente da comissão de gestão. Simplesmente, o que aconteceu é que (estávamos em Abril) vários professores que faziam parte dessa lista [sairam da escola]. E eu e outra vimo-nos as duas sozinhas e aflitas... em 75! E então nessa altura o Director Geral autorizou-nos a que nós escolhêssemos pessoas que nos pudessem apoiar no trabalho. E uma das pessoas que imediatamente escolhemos foi a [...]. Portanto, a [...] andou numa fase... ela apoiava. Foi aí que nasceu uma grande ligação, além da simpatia que já existia e de saber que ela era uma pessoa "porreira" no ensino da História. (...) Depois, começámos as duas sempre aqui a trabalhar na História, até uma certa altura com o [...] também. Ele foi aqui professor. Isso tudo levou levou-nos a fazer um livro [de História] em comum. E portanto

criámos laços muito fortes. (...) Trabalhámos quase todas as noites durante não sei quantos anos. Isso foi um verdadeiro trabalho de equipa. E foi muito divertido... (...) nem me passou pela cabeça não entrar no projecto da [...]. (...) Logo que saí do CD, obviamente, eu tinha de fazer parte da equipa" (Conceição).

Para 5 das 7 professoras entrevistadas foi também o facto de se identificarem com as finalidades e potencialidades do CRE que motivou a sua participação. Esta categoria de razões diz respeito, quase em exclusivo (4 casos em 5), a professoras que colaboraram em actividades do CRE antes de se integrarem na equipa responsável. Para além da colaboração que então prestaram em actividades de animação e/ou em tarefas ligadas a áreas específicas do CRE (informática, documentação, audiovisuais...), 3 delas, na qualidade de membros do Conselho Directivo da escola, apoiaram activamente a criação e o desenvolvimento do CRE. Está patente no discurso destas 4 professoras que a estreita ligação que mantiveram com o CRE, enquanto colaboradoras, favoreceu uma "descoberta" progressiva das finalidades deste dispositivo bem como dos benefícios proporcionados, acabando por influenciá-las na sua decisão de aceitar integrar a equipa responsável.

A possibilidade criada pelo CRE de engendrar situações de aprendizagem que favorecessem a construção de "seres autónomos", a disponibilização em regime de livre acesso de um conjunto diversificado de documentos e equipamentos, propiciador de situações de trabalho e de pesquisa para alunos e professores, o carácter "democratizante" do CRE (Vidé capítulo II pp. 79 - 81), percepcionado como algo que beneficia, em particular, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos, são, no essencial, os aspectos referidos pelas professoras que afirmam terem sido motivadas pelas finalidades e virtualidades do CRE. Vejamos dois exemplos:

"(...) eu não fazia a mínima ideia do que era o CRE, mas aquela minha proximidade à Raquel e ao trabalho com os computadores [enquanto colaboradora] foi-me dando informação sobre o que era o CRE, sobre aquilo que se pretendia que o CRE fosse. É evidente que se eu não estivesse de acordo com o projecto, não tinha entrado para a equipa. Foi o meu conhecimento gradual do que era o projecto do CRE que depois me fez entrar na equipa. (...) era um projecto que eu considerava válido. (...) um projecto de apoio aos alunos, um projecto virado para a autonomia dos alunos, para... que a aprendizagem na escola não deva estar centrada só na sala de aula... Portanto, eu penso que o projecto (a pouco e pouco entendi eu) podia ir dando resposta a coisas que eu achava que eram importantes. (...) contribuir para a autonomia do aluno, permitir ao aluno fazer as suas pesquisas (...),

permitir a alunos que não tinham determinados equipamentos e determinada documentação em casa (...) ter contacto com [isso]. (...) era poder participar num projecto que realmente ia de encontro (...) às minhas preocupações sociais e não só pedagógicas. Aquele apoio que nós damos àqueles meninos que nós vemos que em casa não têm o pai e a mãe que os possam ajudar. Isto para mim era um aspecto muito importante" (Lurdes).

"Mesmo ainda como elemento do CD (...) assisti a algumas reuniões e ajudava já na documentação audiovisual. (...) Eu gostava, o espírito do projecto interessava-me, os objectivos pedagógicos interessavam-me imenso. Portanto, não há dúvida nenhuma que foi fácil [entrar na equipa]. Eu tenho a impressão que ninguém até sequer me convidou; foi tão natural como isso. Saí de um lado [do CD] e entrei no outro. (...) Sobretudo, o que me pareceu interessante era o poder proporcionar aos alunos e professores em comum a possibilidade de terem toda a documentação, todos os recursos num espaço para eles poderem trabalhar e resolver os seus problemas. Isto foi uma coisa que me interessou. Por outro lado, a possibilidade de investigação por parte de professores e de alunos também era muito importante. Toda a documentação estava dispersa na escola; havia a biblioteca, e as máquinas eram poucas e as pessoas tinham sempre dificuldade de ter acesso a elas. Nessa altura eram poucas e também as pessoas não podiam manipulá-las, o que era uma coisa que me impressionava. (...) Em termos de gestão, nós tínhamos muitos problemas, ainda hoje se tem, mas na época tínhamos muitos problemas com miúdos carenciados economicamente e afectivamente. Portanto, o CRE vinha de certo modo colmatar essas falhas de casa" (Irene).

Neste segundo exemplo, os aspectos valorizados são no essencial os mesmos que no primeiro. Porém, repare-se que o CRE é apreciado numa óptica de resolução de problemas do estabelecimento de ensino, que, implicitamente, aponta para o princípio da unicidade documental como princípio de uma gestão mais eficaz dos recursos disponíveis. O facto desta professora perspectivar as potencialidades do CRE à escala do estabelecimento de ensino (o que aliás se afigura coerente com as finalidades de um dispositivo desta natureza - Vide capítulo II, pp. 63 - 64) decorre provavelmente da sua experiência em matéria de gestão da escola.

Preocupações deste teor, relacionadas com o funcionamento do estabelecimento de ensino, estão também presentes no discurso da professora que, embora não tendo passado por um período prévio de colaboração nas actividades do CRE, alega as suas virtualidades como uma razão para se integrar na equipa responsável. É o que se depreende do desejo que manifesta de ver *"desaparecer a compartimentação em termos de documentação e*

equipamentos" por forma a poder aceder sem obstáculos nem constrangimentos aos recursos de que necessita no seu trabalho pedagógico quotidiano. O CRE afigura-se-lhe como uma solução assumida à escala do estabelecimento de ensino ("uma resposta colectiva") para um problema organizacional que a afecta particularmente. Por outro lado, a "leitura" que faz dos benefícios que o CRE iria proporcionar a professores e alunos tem também como referência uma experiência pedagógica em que participou durante vários anos. Tratou-se de um projecto relacionado com a problemática da educação para os meios de comunicação audiovisuais com propósitos que considera coerentes com as potencialidades do CRE. Apesar de longo, vale a pena transcrever o depoimento desta professora:

"(...) interessava-me também tudo aquilo que a ideia de centro de recursos fazia vir ao de cima que tinha também muito a ver com aquilo que eu pensava que era importante fazer-se na escola. (...) eu sentia que correspondia a uma necessidade que eu própria tinha sentido na escola que era o desaparecer a compartimentação em termos de documentação e equipamentos diversos, que me fazia imensa confusão porque eu própria, para a minha disciplina, se os miúdos estivessem a fazer um trabalho qualquer, eu própria tinha de trabalhar com coisas de Ciências ou com diapositivos de outra disciplina qualquer e era bloqueante para mim andar a falar e à procura das pessoas que tinham no seu armário o livro tal ou os diapositivos desta ou daquela disciplina. Porque havia os diapositivos de Educação Visual e os diapositivos de História... e eu como trabalhava muito com coisas do campo da História, por causa de coisas do património, e questões de Ciências, por causa do ambiente, eu senti sempre na pele essas dificuldades. (...) E eu resolvia sempre isso pessoalmente (...). Era no fundo uma resposta pessoal e aqui iria surgir uma resposta colectiva (...).

Fiz parte de uma experiência interessante [Projecto sobre comunicação audiovisual coordenado pela DGEBS] em termos de posicionamento crítico dos alunos perante o audiovisual. E eu trabalhei muitos anos desde 80 e praticamente ainda trabalho nas minhas aulas influenciada por esta perspectiva (...); preparar o receptor para uma maneira de estar mais crítica e mais dominante dos processos [da comunicação audiovisual], reforçar a sua margem de poder (...). O CRE (...) era uma maneira indirecta de também pôr estas ideias. (...) ao proporcionar-se que o documento audiovisual fosse manipulado pelos alunos (...) e não transmitido estilo "vejam mas não toquem"; no fundo, estamos a contribuir para a mesma ideia (...). Sim, [o projecto pareceu-me uma coisa coerente com isto]. Sim! Claramente!" (Elisa).

Para 4 das 7 professoras entrevistadas, foi também a vontade de se envolverem em experiências novas e diferentes que os levou a aceitar o convite para participar na gestão e animação do CRE. A sua *"abertura para outras experiências"* parece ter a ver com uma necessidade de envolvimento em actividades que possibilitem um alargamento do seu espaço de acção e de relação para além do quadro restrito da sala de aula. Os depoimentos de 3 destas 4 professoras parecem-nos, a este respeito, suficientemente explícitos.

Uma delas argumenta com a preocupação de não cair na rotina que pode instalar-se em consequência da monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula.

"Eu gostei sempre de experimentar coisas novas e realmente tive sempre um bocado de receio que pelo facto de nós estarmos confinados no ciclo ao 5º, ao 6º e ao 7º, que a coisa se tornasse muito monótona. Portanto, eu, realmente, eu gostava de experimentar coisas novas, tinha sempre um bocado de receio de cair na rotina. Tive sempre essa preocupação. (...) Eu sempre gostei de fazer coisas para além da sala de aula. Eu penso que é essa abertura para outras experiências que eu tive sempre. (...) Sim [estava a precisar de um projecto como este]. Eu estaria aberta a outro projecto" (Lurdes).

Outro, situando-se na mesma linha de pensamento, encara o envolvimento em *"coisas novas"* como uma maneira de manter o entusiasmo pelo trabalho quotidiano. Considera que este não pode reduzir-se à actividade solitária da sala de aula.

"(...) tudo aquilo que me cheire às coisas serem diferentes daquilo que são, obviamente num sentido progressista, normalmente fico sempre de orelha arrebitada. (...) um certo "feeling" de fazer coisas novas, de me entusiasmar, porque não concebo de modo nenhum estar na escola ou noutra sítio qualquer sem estar com algum entusiasmo. Só dentro da sala de aula e sozinha acho que não chega. (Elisa).

No terceiro caso fala-se da participação no projecto como um desafio, subjectivamente congruente com uma prática de envolvimento na vida da escola, entretanto interrompida por razões familiares, mas que se deseja recuperar porque dando as aulas *"pura e simplesmente"*, não se estava a fazer *"nada de interessante"*.

"Percebi que era um projecto inovador, que era qualquer coisa de diferente que ia existir na escola. (...) Também não estava a fazer nada de interessante na altura. Não estava. Sei lá... Não sei bem porquê... Não estava... Também tinha um miúdo pequenino... Eu

acho que... estava a dar aulas pura e simplesmente (...). Eu todo o tempo que estive aqui nesta escola, envolvi-me sempre um bocado na escola. (...) nunca consegui dar as aulas e ir-me embora. Acabava sempre... ou numa festa ou numa feira do livro, ou numa coisa qualquer, e... para além disso não estava a fazer nada de especial. (...). Acho que foi um desafio, quer dizer... eu acho que me atirei um bocado de cabeça e depois logo se vê" (Raquel).

Por último, 3 professoras afirmam que foram também motivadas pelas actividades que iriam desenvolver no CRE: pareceram-lhes congruentes com os seus interesses e competências profissionais. Duas delas, a propósito do trabalho que lhes fora proposto, falam da segurança que lhes dava o facto de saberem que podiam corresponder às expectativas. Exemplifiquemos com dois extractos de entrevistas:

"Eu acho que tem uma ligação fundamental com o trabalho que eu tinha feito antes, que foi escrever manuais escolares ligados à minha disciplina. Tinha acabado antes de ter esta proposta para vir para aqui. Isso já tinha sido uma experiência completamente nova (...) que eu gostei muito, que obrigou a ter no papel e a encontrar soluções diferentes daquelas que uma pessoa tem na preparação de materiais para as aulas. (...) Como eu te disse há pouco, o contacto era no sentido de a minha vinda para aqui ser fundamentalmente para organização de materiais que estivessem relacionados com a minha disciplina. Ligo muito aos livros [aos manuais] por causa disso. Estava muito ligado com a minha área" (Helena).

"Falaram-me exactamente em eu me encarregar da parte de audiovisuais do CRE. E, portanto, como eu estava nesse momento a fazer a minha passagem do cinema amador antigo (foi por aí que eu comecei) para o vídeo, achei muito interessante (...). Interessava-me a parte audiovisual (...). As pessoas tinham em relação àquela área uma certa necessidade e portanto isso deu-me uma certa segurança (...), eu sabia que era capaz de dar alguma coisa" (Elisa).

Depreende-se do primeiro extracto de entrevista, e também, em certa medida, do segundo, se tivermos em consideração que é da autoria de uma professora de Educação Visual e Tecnológica, que a "leitura" que estas professoras faziam do trabalho que iriam realizar no CRE tinha como referência fundamental a disciplina leccionada, ou seja, determinadas competências pedagógico-didáticas e um domínio específico do saber (o que aqui se infere do discurso destas duas professoras é igualmente válido para o terceiro caso).

Veremos nos pontos 2 e 3 deste capítulo que a dinâmica do desenvolvimento do CRE iria "obrigá-las" a um alargamento progressivo das suas funções e a uma consequente diversificação das suas actividades e tarefas, muito para além dos seus domínios de competência. Ao contrário do que aparentemente esperavam, o CRE iria afigurar-se-lhes como uma situação de trabalho pouco congruente com os seus quadros de referência habituais, que apelava para conhecimentos e competências que não tinham à partida. Em grau variável, viveram, por esta razão, momentos de angústia e até de desnorte, mas, porque tiveram de se apropriar de novos saberes, foram também momentos significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional.

QUADRO SÍNTESE 1

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Razões e motivações para participar

Profs	Razões e motivações para participar - RAZ			
	A	B	C	D
Helena	.		.	.
Elisa	.	.	.	.
Raquel			.	
Lurdes	.	.	.	
Fernanda	.	.		
Irene	.	.		.
Conceição	.	.		
Legenda	<p>A - Por afinidades com colegas que já faziam parte da equipa responsável pela gestão e animação do CRE</p> <p>B - Porque se identificavam com as finalidades e potencialidades do CRE</p> <p>C - Para participar numa experiência nova e diferente</p> <p>D - Porque as actividades que iriam desenvolver no CRE correspondiam aos seus interesses e competências profissionais</p>			

2. A actividade das professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE: um trabalho complexo e diversificado

Qual tem sido o trabalho das professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE? Que actividades e tarefas têm desenvolvido? Sendo o propósito central deste capítulo, o de explicitar e compreender a incidência formativa da gestão e animação do CRE, a descrição e caracterização do trabalho realizado pelas professoras afigura-se, obviamente, como uma questão preliminar.

Para o efeito, baseámo-nos principalmente nos depoimentos das professoras, recolhidos através das entrevistas, mas tivemos também como referência dois documentos de divulgação da experiência do CRE que já referimos por diversas vezes: um artigo da autoria da ex-coordenadora do Centro (Barroso, C., 1991) e outro da autoria da actual equipa responsável, ou seja, das professoras abrangidas pelo nosso estudo (Equipa do CRE, 1994).

O trabalho desenvolvido pelas profesoras compreende todas as tarefas necessárias à execução das funções organizativas do CRE: funções de planeamento e gestão, funções de documentação, funções de animação pedagógica e formação, funções de avaliação e desenvolvimento (Barroso, C., 1991, pp. 202-205; Equipa do CRE, 1994, p. 6).

As funções de planeamento e gestão têm por finalidade assegurar a definição dos objectivos do CRE, a programação das actividades, a elaboração de estratégias, a gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos afectados ao Centro, a articulação com os órgãos de gestão da escola e com a comunidade envolvente. São, no essencial, como sublinha Cristina Barroso (1991), "funções de "management" que asseguram as condições necessárias à realização das finalidades do CRE" (p. 203).

Interrogadas sobre o conteúdo do trabalho que têm desenvolvido no Centro, todas as professoras à excepção de apenas uma mencionaram o exercício destas funções¹ (Vidé quadro síntese 2 no final deste ponto e anexo p. 228). Uma delas referiu-se-lhes apenas genericamente:

"É todo o trabalho de gestão do dia-a-dia que é preciso assegurar para que isto funcione" (Irene).

¹ As respostas são múltiplas.

As restantes, mais precisas, destacam dimensões particulares da actividade de planeamento e gestão. São referências à programação das actividades, designadamente a todo o trabalho que diz respeito à elaboração dos planos de acção anuais:

"Reunimos (...) para preparar o arranque do CRE no princípio de cada ano lectivo, o plano de acção, as tarefas que se devem fazer, o que é que cada sector vai fazer..." (Helena).

"Participo na concepção dos planos de acção com todas as minhas colegas" (Lurdes).

São também referências à gestão de recursos¹ humanos ou financeiros, com especial destaque para o desenvolvimento de iniciativas que permitam angariar receitas para as despesas de investimento e de funcionamento do CRE:

"(...) arranjar uma forma de estruturar as ajudas dos colaboradores de maneira a que tudo isto funcione" (Elisa).

"Por exemplo, aquilo que nós temos de fazer para conseguir dinheiro para o funcionamento do CRE e para que ele possa crescer. É a necessidade de pensar em agarrar coisas que permitam obter receitas para o CRE" (Helena).

As funções de documentação envolvem, no essencial, todas as operações relativas ao processo da "cadeia documental" (recolha de documentos, tratamento da informação documental, difusão da informação), bem como a produção de documentação em diferentes suportes e com recurso a diferentes equipamentos (áudio, vídeo, fotográfico, informático, etc.).

As actividades de produção foram mencionadas por todas as professoras entrevistadas. Na maioria dos casos, especificam a natureza dos documentos produzidos (linguagens e suportes) referindo exemplos concretos tais como a organização de dossiers de recortes de jornais, a produção de diapositivos ou a recolha selectiva de emissões de televisão destinada a enriquecer o fundo audiovisual²:

¹Recordemos que o trabalho de gestão de recursos foi objecto de uma caracterização detalhada no capítulo II, pp. 65-67.

²Para um inventário completo da documentação produzida no CRE, Vidé capítulo II, pp. 71-72.

"Também trabalho com as minhas colegas na escolha e recolha de notícias da imprensa. Escolhemos notícias que possam interessar aos professores a nível de educação e didácticas e também usos e costumes, tradições... Estamos a tentar organizar dossiers que possam vir a ser dossiers temáticos tendo em conta que há muita informação muito recente que ainda não está editada em livro. Achamos que é um recurso óptimo" (Fernanda).

"Eu durante anos fiz muitos documentos vídeo. Andei durante anos a fazer recolhas e montagens. Nós temos neste momento uma documentação vídeo como nenhuma escola tem. (...) Eu passava fins-de-semana a fazer montagens para a escola" (Irene).

"Por exemplo, empenhei-me na produção e na organização dos diapositivos" (Conceição).

O trabalho da "cadeia documental" é referido por 5 professoras. Todas destacam a sua implicação nas tarefas relacionadas com o tratamento da documentação referindo-se quase sempre à elaboração de um catálogo por assuntos informatizado, uma actividade que estava em curso no momento em que realizámos as entrevistas. Vejamos os depoimentos de duas professoras a título ilustrativo:

"Por exemplo, agora temos estado a criar um catálogo de assuntos, uma coisa que desde o início do CRE nós dizemos que é importante. Às vezes quando vêm cá pessoas de outras escolas e nos pedem para consultar os nossos catálogos... Nós temos catálogos de autores e de títulos mas não temos de assuntos e as pessoas perguntam logo: "E não têm catálogo de assuntos?" E realmente não temos, mas as pessoas não se dão conta do que é fazer um catálogo de assuntos... todo o trabalho de indexação, de informatização... (...). Agora neste momento já estamos a introduzir dados na base de dados" (Lurdes).

"Aquilo que eu faço é, sempre que as técnicas [as funcionárias do CRE] têm necessidade de alguma indicação ou de alguma consulta ou de analisar alguma obra para a nível de catalogação decidirem se há-de ir para este sector, se há-de ir para aquele, eu aí dou a minha colaboração. Ao nível da entrada de documentação nova, dou sugestões para aquisição de livros novos, sobretudo dentro da minha área (...)" (Fernanda).

As funções de animação pedagógica e formação decorrem, como referimos atrás (Vidé p. 15), das finalidades educativas do CRE, em consonância com os objectivos do

projecto educativo da escola. São funções que incluem actividades¹ como a programação e animação de acções de informação/formação dirigidas a alunos e/ou professores, a prestação de serviços de apoio a actividades de pesquisa/produção de professores e de alunos, iniciativas de animação pedagógica (exposições, dinamização da leitura...), actividades de informação/divulgação junto da escola e da comunidade.

Nas entrevistas, todas as professoras à excepção de uma incluíram as actividades de animação na descrição que fizeram do seu trabalho. Na maioria dos casos, mencionam a organização de exposições temporárias, iniciativas orientadas para a dinamização da leitura, ou ainda sessões de animação no espaço polivalente (encontros com escritores, músicos, etc.):

"Participei com as minhas colegas na organização de exposições temporárias, nos concursos que tinham a ver com a dinamização da leitura e noutros" (Raquel).

"Estou-me a lembrar das actividades de animação como os "tu cá, tu lá" com música, com teatro, com publicidade. Foram importantes para nós que as organizámos e foram importantes para a população da escola" (Helena).

No domínio da formação, quase todas as professoras (5 casos) salientaram a sua participação na programação e animação de "oficinas do utilizador" orientadas para a aquisição de competências na utilização de equipamentos audiovisuais e informáticos:

"Estou-me a lembrar das oficinas para alunos e professores; oficinas no campo dos audiovisuais, nos computadores. Eu participei nessas actividades de formação" (Helena).

"Na qualidade de formadora fiz coisas ligadas aos computadores. Todas aquelas que fazemos para alunos e também para professores (...). As oficinas que fazemos para os miúdos acho que são extremamente importantes. Fazemo-las todos os anos e fazemos várias vezes por ano. É impressionante o número de alunos que por lá já passaram" (Lurdes).

O apoio a actividades de pesquisa/produção de alunos e de professores no espaço físico do CRE foi referido por todas as entrevistadas, quase sempre deixando transparecer a importância que atribuem a este tipo de trabalho e/ou a satisfação pessoal que dele retiram:

¹As principais actividades que cabem nas funções de animação pedagógica e formação, aqui referidas apenas genericamente, foram explicitadas no capítulo II, pp. 74-75.

"(...) o meu trabalho é mais (...) esse apoio flutuante para resolver os pequenos problemas que surgem, dos professores que vêm para aqui... Isto [referindo-se ao equipamento audiovisual] está em livre acesso, está montado de modo que os professores possam estar aqui a fazer os seus trabalhos. Mas as instruções que fazemos e que afixamos na parede não chegam; o que o professor quer fazer pode não ser exactamente o que está nas instruções. Eu gosto muito de fazer apoio aos projectos, aos miúdos, aos professores que vão fazer uma coisa. É uma coisa que me dá imenso gozo" (Elisa).

"Quando estou durante o tempo de funcionamento aberto aos alunos, eu trabalho a orientar quem lá está no trabalho de pesquisa, no trabalho de consulta de documentação, de como devem tirar notas, de como devem fazer os resumos, de como devem apresentar os trabalhos. Dou esse apoio andando por ali de mesa em mesa. Entusiasma-me muito orientar alunos na pesquisa. É um trabalho fundamental que não podemos deixar de fazer" (Fernanda).

O trabalho de informação, destinado a divulgar a experiência do CRE e a promover a utilização dos seus recursos, foi referido por apenas duas professoras, mas, como se depreende do seu discurso, o envolvimento em actividades deste tipo é extensível aos restantes membros da equipa. Em ambos os casos, as tarefas mencionadas dizem respeito à edição do boletim informativo *Inforescola* e à organização de encontros com professores de outras escolas que desejam presenciar e conhecer o funcionamento do CRE:

"Conceber um modelo para as visitas ao CRE; aqueles encontros que nós organizamos com professores de outras escolas interessados em ver como é que isto funciona" (Elisa).

"(...) tudo o que tem a ver com as recepções... as visitas que se fazem ao CRE... outros professores que nos têm visitado. (...) Eu estive sempre ligada à montagem do Inforescola (...). E também colaborava na redacção das coisas... em escritos vários que há por aí. Nós todas escrevíamos para o Inforescola. Coisas relacionadas com a nossa experiência" (Raquel).

Por último, as funções de avaliação e desenvolvimento têm por finalidade a concepção de estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento do Centro, com base na análise dos resultados do trabalho que se vai produzindo, no diagnóstico de erros, dificuldades e problemas. Como referimos atrás (Vidé capítulo II p. 62), trata-se de um

trabalho coerente com o propósito da equipa do CRE de fazer do desenvolvimento do Centro um processo de inovação em construção permanente.

A actividade de avaliação e desenvolvimento foi mencionada por 4 elementos da equipa. Um deles referiu-se-lhe de uma forma lacónica e algo indefinida, mas as escassas palavras que proferiu exprimem bem a natureza reflexiva e prospectiva deste tipo de trabalho:

"(...) o pensar sobre a evolução disto" (Helena)

Os restantes procuraram objectivar as suas respostas, não obstante tratar-se, como nota um deles, de um *"trabalho difícil de descrever"*. Repare-se como no segundo dos dois testemunhos que se seguem está patente um entendimento particularmente lúcido do que significa reflectir sobre o trabalho produzido, avaliar os seus resultados, identificar problemas, conceber e experimentar soluções.

"Estou-me a lembrar daquele trabalho de avaliação do CRE em que tu participaste e todas nós da equipa" (Conceição).

"E há também todo o trabalho difícil de descrever que é pensar sobre o funcionamento do CRE, ver se há problemas, discutir soluções, experimentá-las e ver se dá certo. Queres que eu te dê um exemplo? Em relação às oficinas do utilizador... Acho que se confirmou também aquela ideia de que santos da casa não fazem milagres. (...) nós divulgávamos o programa, abríamos inscrições e depois as pessoas inscreviam-se. Mas depois, sabes como é... as pessoas... uma tinha uma reunião de grupo, outra tinha um encontro, outra tinha não sei o quê. (...) Realmente, eu pessoalmente acho que não resultou. E então passámos a... Isto foi muito discutido. Achámos que não estava bem e passámos a fazer as oficinas com os professores só quando eles as solicitavam: "Sim senhor, estás interessado? Então arranjás um mínimo de mais 5 pessoas e nós fazemos a oficina". E assim, realmente, como a pessoa pede porque sente necessidade, porque por qualquer razão precisa de aprender, as pessoas, assim, realmente, correspondem melhor do que quando fazíamos oferta. Percebes? É preciso ir pensando e ajustando as coisas para que tudo funcione pelo melhor" (Lurdes).

O que mais ressalta do conjunto dos depoimentos das duas professoras é que a dinamização do CRE envolve uma grande diversidade de actividades e de tarefas. É, em parte, um trabalho de carácter técnico que exige as mais diversificadas competências (de

documentalista, de informático, de técnico de audiovisuais, de operador de vídeo, etc.), necessárias a assegurar a gestão documental (nos seus diferentes suportes e linguagens), a utilização dos equipamentos disponíveis (áudio, vídeo, informático, etc.), a elaboração de produtos documentais próprios, mas é também um trabalho marcadamente reflexivo, de carácter investigativo e prospectivo que exige capacidade estratégica e criatividade. Veremos que este trabalho tem constituído um "espaço" de capitalização de novos saberes por parte dos membros da equipa e que, de entre os aspectos considerados mais formativos, os que se prendem com a segunda dimensão que referimos são apontados mais frequentemente do que aqueles que se reportam ao trabalho de carácter técnico.

Parece, pois, não haver margem para dúvidas quanto à natureza multidimensional e complexa do trabalho desenvolvido pela equipa do CRE, tanto mais se tivermos em conta que qualquer descrição deste trabalho, por mais exaustiva e detalhada que seja, é inevitavelmente uma aproximação por defeito em relação à globalidade do trabalho efectivamente realizado. Como alegam algumas das entrevistadas, não é fácil (menos ainda em situação de entrevista) descrever uma actividade que, em grande parte, se define em função dos problemas e das solicitações (relativamente indeterminados) dos utilizadores, ou de contingências diversas inerentes ao funcionamento quotidiano do CRE. Por outro lado, porque o funcionamento da memória é selectivo, é provável que tenham privilegiado certos aspectos do trabalho realizado em detrimento de outros.

Não é apenas o trabalho global de dinamização do CRE (que transparece do conjunto dos depoimentos) que se afigura complexo e diversificado; é também o trabalho desenvolvido por cada uma das professoras em particular (veremos a seguir que, aparentemente, apenas num caso parece não ser tanto assim). Repare-se que o trabalho desenvolvido por cada uma diz respeito à generalidade das funções organizativas do CRE. Cotejando as suas descrições (veja-se como coincidem em grande parte do trabalho mencionado), torna-se igualmente patente que a maior parte das actividades e tarefas referidas são assumidas colectivamente. Não se vislumbra, pois, qualquer lógica de divisão rígida do trabalho entre os membros da equipa; pelo contrário, a actividade de cada elemento parece obedecer a uma preocupação de polivalência funcional.

Foi possível esclarecer e aprofundar esta questão com base nas respostas das entrevistadas a uma segunda pergunta sobre o conteúdo do seu trabalho (com a primeira limitámo-nos a pedir-lhes que o descrevessem livremente). Concretamente, pedimos-lhes

para referirem os "espaços"¹ ou os aspectos do funcionamento do CRE abrangidos pelo trabalho que têm desenvolvido. Pretendíamos deste modo saber como definem a sua contribuição, designadamente, que dimensão lhe conferem relativamente à globalidade do trabalho de dinamização do CRE.

Apenas uma entrevistada define o seu trabalho em termos algo restritivos considerando que, no essencial, diz respeito aos espaços da documentação impressa. A sua "leitura" (um tanto sectorial) das suas funções enquanto membro da equipa do CRE afigura-se coerente com a descrição que fez do seu trabalho, no sentido em que esta, comparada com a das outras professoras, revela uma menor diversidade de actividades e tarefas (Vidé quadro síntese 2 no final deste ponto e anexo p. 228). As suas preferências em matéria de trabalho no CRE prendem-se com o seu domínio de competência; parafraseando-a, *"devem ter tudo a ver com o facto de ser professora de Português e Francês"*. As disciplinas de pertença parecem, pois, constituir o seu ponto de referência para "ler" o seu *"papel"* no CRE. Vejamos o seu depoimento:

"Desde que entrei para lá, o meu sector é o sector da documentação. (...) O meu trabalho essencial é na área da documentação. Nos audiovisuais pouquíssimo. Na informática eu apenas utilizo na minha casa o computador para o processamento de texto. Eu ali não tenho tido grande necessidade de lhes dar grande orientação [nos computadores] e eu não sou do sector da informática. Tenho tido sempre alguém que socorra algum aluno em caso de necessidade. Mas se eles estão e me pedem uma opinião ou para ajudar a corrigir textos ou textos de Francês, não desligo mas também não tenho assim uma grande apetência. Eu tenho muito bem definidas as tarefas que eu gosto de desempenhar; esteve logo claro o meu papel e a equipa sabe isso... E realmente devem ter tudo a ver com o facto de eu ser professora de Português e de Francês" (Fernanda).

Claramente diferente é o modo como todas as outras professoras definem o âmbito da sua intervenção no CRE. Consideram-se responsáveis por espaços do CRE determinados, cabendo-lhes, portanto, o desenvolvimento de actividades ligadas a esses espaços, mas não confinam a sua contribuição a aspectos específicos do funcionamento do CRE. É em termos de abrangência, de diversidade e de polivalência (em relação às funções a desempenhar) que se exprimem: diz-lhes respeito *"todo o tipo de actividade"* (Lurdes), *"o*

¹Recordemos que o CRE subdivide-se em diferentes espaços, nomeadamente: espaços de documentação, informação e informática (que incluem as zonas das monografias, dos periódicos, da documentação audiovisual, da informática, entre outras), um espaço de produção gráfica, um laboratório de fotografia e uma sala de produção audiovisual (Vidé a este respeito o ponto 2.1. do capítulo II).

funcionamento global do CRE" (Elisa), pois o seu trabalho não se esgota *"numa tarefa concreta"*, consiste, sim, *"no ajudar a construir um projecto"* (Helena).

Porém, não foi sempre assim. Algumas professoras (4 casos), sem que o tivéssemos solicitado, esboçaram uma reconstituição diacrónica do conteúdo do seu trabalho falando-nos de um alargamento progressivo das suas funções, após a *"primeira fase do CRE em que realmente viviam em compartimentos"* (Irene) porque *"estavam organizadas assim"* (Raquel).

Aparentemente, o modo como o trabalho inicialmente se repartiu teve a ver com os domínios de competência de cada uma (voltaremos a esta questão no próximo ponto deste capítulo). Uma das entrevistadas afirma mesmo: *"a ideia que tinha ao princípio é que vinha fazer uma coisa concreta relacionada com a minha disciplina"* (Helena). Recordemos que foi também nestes termos (tendo como referência a disciplina de pertença) que algumas professoras referiram o interesse despertado pelo conteúdo do trabalho que iriam desenvolver no CRE, como uma das razões que as levaram a aceitar o convite para integrarem a equipa responsável (Vidé ponto 1 deste capítulo p. 100).

Contudo, a divisão do trabalho que terá marcado os primeiros momentos do desenvolvimento do CRE foi-se esbatendo ao longo tempo. A avaliar pelos depoimentos das professoras, esta evolução parece ter sido determinada, principalmente, pelo imperativo de responder com eficácia às solicitações da comunidade escolar (professores e alunos). A grande diversidade de necessidades e de problemas manifestados pelos utilizadores do Centro acabou por tornar insustentável qualquer organização do trabalho marcadamente sectorial. As professoras foram percebendo que o CRE *"não podia funcionar em compartimentos estanques"* (Lurdes), que tinham de *"estar dentro da maior parte dos outros assuntos para conseguir substituir as pessoas [as colegas], responder"* (Elisa), porque *"ali as pessoas procuram-nos para resolver todos os problemas"* (Irene). Acrescenta esta última professora que se tratou de *"uma descoberta que foram fazendo ao longo do tempo"*, a descoberta de *"que não podia ser assim, que ficavam sem resposta para aquilo que a escola queria"*.

Ilustremos o que acabámos de expor com a transcrição integral de três depoimentos. Incluem algumas das citações anteriores, mas não é de mais retomá-las no contexto do discurso produzido pelas professoras.

"O meu sector é o da documentação, mas, no fundo, é o funcionamento global do CRE. Eu fui percebendo que não tinha uma tarefa concreta. Era ajudar a construir um projecto. A ideia que eu tinha ao princípio é que vinha fazer uma coisa concreta relacionada com a minha disciplina... preparação de materiais relacionados com a minha disciplina. Mas ao fim de pouco tempo, tive de me meter no funcionamento global do CRE para responder às solicitações e a tudo o que ia aparecendo. No fundo, tem a ver com a dinâmica da própria escola. É uma escola onde se faz muita coisa e eu tinha de estar preparada para responder a tudo" (Helena).

"Aquilo que eu tenho feito no CRE começou por ser a parte da informática. E depois acabei por estar envolvida noutras coisas (aliás, todas nós) que não tinham nada a ver com os computadores. Sei lá... nas discussões dos planos de acção, no Inforescola, na organização de exposições temporárias, nos concursos... (...) É um trabalho assim um bocado aos saltos... Não está muito... Eu acho que as pessoas na escola acham que eu sou a pessoa que resolve as questões dos computadores, mas eu sinto que no CRE faço outras coisas que me dão muito prazer também e que não têm nada a ver com os computadores. Mas inicialmente eram os computadores, até porque estávamos organizadas assim. Fazíamos oficinas para os alunos, para os professores... e no princípio o meu trabalho foi esse. Mas depois comecei a fazer outras coisas. Coisas que foram aparecendo. Até porque fomos reparando que se assim não fosse ficávamos sem capacidade de resposta aos utilizadores. Isto não funciona com cada uma de nós virada para um canto" (Raquel).

"Bem, o meu sector é o dos audiovisuais, até porque a minha área, como sabes, é a Educação Visual. Mas embora tenhamos um sector de especialização (entre aspas), de documentação ou de audiovisuais ou outro, temos de estar preparadas para fazer de tudo porque ali as pessoas procuram-nos para resolver todos os problemas. Somos também um recurso. Em termos humanos, somos mesmo um recurso. (...) Talvez na primeira fase do CRE nós realmente vivêssemos em compartimentos, isto é, aquela trata destes assuntos da documentação, aquela trata das coisas dos computadores... Mas a partir do momento em que fomos percebendo o tipo de trabalho que tínhamos, acabámos todas por fazer um pouco de tudo. Isto foi uma descoberta que nós fizemos ao longo do tempo, que não podia ser assim, que ficávamos sem resposta para aquilo que a escola queria" (Irene).

A evolução das professoras no sentido de uma "leitura" mais globalizante das suas funções no processo de desenvolvimento do CRE, e de uma concomitante diversificação

do seu trabalho (com tradução num reforço progressivo do seu carácter cooperativo) tem, pois, a "marca" de uma "pressão" exercida pelas solicitações diferenciadas dos utilizadores¹.

Esta evolução vivida pelos professores no quadro do processo de desenvolvimento do CRE suscita uma interrogação: de que pertinência se reveste do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional? Veremos no próximo ponto deste capítulo, que nela radicam em grande parte as potencialidades formativas do trabalho que desenvolveram.

¹Quanto à professora que define o seu trabalho em termos restritivos, centrando-o nos "espaços" da documentação impressa, julgamos que não terá sentido esta "pressão". Esta professora ingressa na equipa numa fase adiantada do desenvolvimento do CRE, 2 ou 3 anos depois dos restantes elementos (Vidé quadro 1 p. 90), quando a gestão e animação do Centro se encontrava já assegurada, e os processos de trabalho, no seio da equipa, relativamente estabilizados.

QUADRO SÍNTESE 2

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Actividade desenvolvida pelas professoras - ACT

Profs	Explicitação do trabalho desenvolvido - TRA								"Espaços" ou aspectos do funcionamento do CRE abrangidos DIM		
	A				B	C	D		A	B	C
	A1	A2	A3	A4			D1	D2			
Helena	.		.	.	.	.	.		.	.
Elisa		.	.	.	.		.	.	.	.
Raquel	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Lurdes	.		.	.	.	.	.	.	.
Fernanda	.			.			.	.			.
Irene	.		.	.	.		.		.	.
Conceição	.			.	.	.	.	.	.
Legenda	<p>A - Actividades de animação pedagógica, informação e formação</p> <p>A1 - Actividades de animação pedagógica</p> <p>A2 - Actividades de informação/divulgação</p> <p>A3 - Programação e animação de "oficinas do utilizador"</p> <p>A4 - Apoio a actividades de pesquisa/produção de alunos e professores</p> <p>B - Actividades de planeamento e gestão</p> <p>C - Actividades de avaliação e desenvolvimento</p> <p>D - Actividades documentais</p> <p>D1 - Produção de documentação (em diferentes suportes e com recurso a diferentes tecnologias)</p> <p>D2 - Tratamento da documentação</p>								<p>A - Embora seja responsável por um "espaço" determinado (documentação, audiovisuais ou informática), considera que o seu trabalho abrange todos (ou quase todos) os aspectos do funcionamento do CRE.</p> <p>B - Idem, acrescentando que a sua actividade diversificou-se depois de uma fase inicial em que o trabalho no CRE estava mais compartimentado.</p> <p>C - considera que o seu trabalho consiste prioritariamente em actividades ligadas ao "espaço" da documentação</p>		

3. Gestão e animação do CRE: um trabalho formativo

Dando como adquirido que o trabalho desenvolvido pelas professoras compreende uma efectiva multiplicidade de actividades e tarefas, que é um trabalho, tal como referimos atrás, que requer competências técnicas diversificadas mas também reflexão, capacidade estratégica e criatividade, importa agora saber em que medida tem sido um trabalho formativo para as intervenientes.

O trabalho de gestão e animação do CRE representou para as professoras uma "novidade" ou, pelo contrário, um trabalho congruente com os seus saberes profissionais, que apelava, no essencial, para conhecimentos e competências que já possuíam? Tem constituído um "espaço" de apropriação de novos saberes? A que processos recorreram para este efeito? Quais foram as dimensões deste trabalho mais formativas do seu ponto de vista? No essencial, são estas as questões que abordaremos a seguir.

3.1. Do confronto com a "novidade" à emergência de necessidades de formação

A literatura especializada sobre a problemática das dimensões formativas das situações de trabalho tem revelado que uma experiência é, potencialmente, tanto mais formativa quanto mais ela significar uma ruptura do curso habitual das coisas pela confrontação com algo de novo. (Arsénio Nunes, 1995, pp. 239-240). As observações de Lesne e Minvielle (1990), por exemplo, apontam neste sentido. Para estes autores as situações que engendram uma descontinuidade pelo aparecimento de uma "novidade" e que comportam desafios a assumir pelos intervenientes correspondem a "**tempos fortes ou privilegiados**" (p. 162) da acção formadora dos lugares de trabalho.

Ganha assim relevância o propósito de saber até que ponto o trabalho a desenvolver no CRE surgiu como uma "novidade" com potencialidades formativas para os professoras implicadas.

A questão foi formulada às entrevistadas de forma muito directa: regra geral, "já tinha experiência profissional relacionada com o trabalho que tem realizado no CRE?". Não deixa de ser significativo que a uma pergunta que comporta o risco de suscitar respostas lacónicas as professoras tenham respondido de forma bastante esclarecedora. Sentiram a necessidade de sublinhar a "*novidade*" que o trabalho no CRE representou para si,

ênfatizando os aspectos desconhecidos; implicitamente, acentuam a dimensão do esforço pessoal que tiveram de fazer para corresponder a um trabalho *"exigente que implica saber-se muita coisa de áreas muito diferentes"* (Irene) (Vidé quadro síntese 3 no final deste ponto e anexo p. 229).

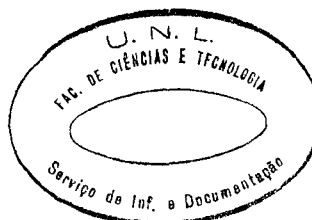
Com efeito, apenas uma professora não se enquadra nesta tendência. A relação que esta estabelece entre o trabalho que tem realizado no CRE e a sua *"formação"* (que considera ter sido facilitadora) afigura-se coerente com o que já observámos a seu respeito (Vidé p. 110): uma evidente centração em actividades e tarefas de algum modo ligadas aos "espaços" da documentação, associada a uma "leitura" das suas funções no CRE, que tem como principal quadro de referência a disciplina de pertença. Vejamos o seu depoimento:

"Sim. Repara que há uma relação com a minha formação. Eu penso que a documentação continua a ser... Para mim, eu acho que a documentação num centro de recursos (e quando falo em documentação falo do áudio, do vídeo e do livro) continua a ser o grande suporte de um centro de recursos. Eu acho que sim. E essa preparação acho que me facilitou" (Fernanda).

Do discurso produzido pelas outras professoras ressalta, como já referimos, a ideia comum de um confronto com algo de novo. A tónica dominante não deixa de ser esta mesmo quando estabelecem (4 casos) uma certa relação com a experiência profissional anterior, designadamente com a actividade lectiva ou com saberes adquiridos em experiências pedagógicas em que participaram. Dois exemplos:

"Não, não tinha experiência. Aquilo que eu tenho feito no CRE é quase tudo novidade para mim. Eu não sabia nada de audiovisuais ou de computadores. É tudo coisas que fui aprendendo. Claro, a produção de materiais relacionados com a minha disciplina... Esse trabalho estava mais perto daquilo que eu já sabia e também já tinha sido delegada na profissionalização, portanto já tinha alguma experiência na formação de professores, mas foi quase tudo novidade" (Helena).

"Em muitos aspectos não tinha qualquer experiência. Os computadores, por exemplo, é novidade para mim, só surgiu com o CRE. Em relação aos audiovisuais, não; no vídeo já tinha vício. Está dentro da minha área e como já te disse participei durante muitos anos no tal projecto ligado aos audiovisuais. Também já tinha feito coisas relacionadas com a produção audiovisual aqui na escola antes do CRE. Mas, por exemplo, este trabalho de



indexação, este trabalho para o catálogo de assuntos que andamos a fazer, não sabia absolutamente nada disto. No fundo toda esta problemática dos centros de recursos era uma realidade praticamente desconhecida para mim" (Elisa).

Mas há quem sustente (2 casos) que se tratou até de uma "*novidade completa*". Como é obvio, é inconcebível a inexistência de qualquer relação entre o trabalho desenvolvido pelas professoras no Centro - sendo este um trabalho com uma forte dimensão pedagógica - e as suas experiências profissionais anteriores ao seu envolvimento no CRE. Do nosso ponto de vista, deve "ler-se" nas palavras destas professoras o sentimento de uma forte descontinuidade no seu percurso profissional engendrada pela sua participação na dinamização do CRE. Vejamos os seus depoimentos:

"Já tinha estado envolvida num clube de Ciências..., nestas coisas que eram vulgares nas escolas... Tinha sido delegada à profissionalização no ano em que a profissionalização em serviço se iniciou. Mas, realmente nunca tinha estado envolvida num projecto semelhante a este. No fundo, tudo o que tenho feito aqui tenho aprendido no CRE. Eu nunca tinha visto um computador, nunca tinha visto esta máquina; o objecto em si, nunca tinha visto! As oficinas do formador em que já participei foi aqui a primeira vez, nunca tinha feito coisa parecida. O catálogo de assuntos que é uma coisa em que tenho estado metida ultimamente, também não tinha qualquer experiência. Realmente não há dúvida que o CRE me fez aprender muita coisa que irá ser sempre importante para mim" (Lurdes).

"Não tinha experiência nenhuma parecida com coisa nenhuma destas. Foi uma novidade completa. No computador, por exemplo, eu estava a zero (...)" (Raquel).

Depreende-se do discurso das professoras que uma parte significativa do trabalho que têm realizado no CRE colocou-os inicialmente numa situação de "carência" do ponto de vista dos saberes e saber-fazer necessários para o seu desempenho. Sendo assim, é de esperar que tenham sentido necessidades de formação. Vejamos o que nos disseram a este respeito.

Reconhecemos que não encontramos melhor maneira de formular a questão que esta, muito directa e talvez por isso algo ingénua: "A actividade que tens desenvolvido no CRE levou-te a sentires necessidades de formação?" Todavia, nem por isso as respostas deixaram de ser elucidativas (Vidé quadro síntese 3 no final deste ponto e anexo p. 229).

Apenas uma professora, não obstante a sua resposta afirmativa, parece não ter sentido grandes necessidades de formação. Refere que *"o período de aprendizagem foi rápido"*, o que fundamenta com uma argumentação recorrente no seu discurso (compare-se o extracto de entrevista que se segue com aqueles que figuram nas páginas 110 e 116 deste capítulo):

"Sim, tive de aprender alguma coisa para poder desenvencilhar-me completamente sozinha. Mas eu sabia muito bem o trabalho que me esperava. A minha formação facilitou-me, está muito ligado à documentação que para mim continua a ser o grande suporte de um centro de recursos. Muito rapidamente fui entrando nas coisas. (...) O período de aprendizagem foi rápido" (Fernanda).

Em relação a todas as outras professoras, a confrontação com uma situação de trabalho pouco congruente com os quadros de referência habituais, que apelava para conhecimentos e competências que não tinham, parece ter desencadeado um processo de "construção" de necessidades de formação. A avaliar pelos depoimentos de algumas (3 casos), tratou-se de um processo atravessado por *"muitas dificuldades"*, por *"angústias"*, por alguma insegurança pessoal e sensação de desnorte; em suma, por um conflito interior que só iriam ultrapassar apropriando-se dos saberes necessários para corresponder às exigências da situação. Todos sublinham a necessidade que sentiram de *"novos conhecimentos"* de *"aprender coisas novas"*. As actividades e tarefas que referem a propósito, pela sua complexidade, pela multiplicidade de saberes e saberes-fazer que supõem, são reveladoras da natureza das necessidades que sentiram e dão conta da dimensão do processo de aprendizagem que viveram. Vejamos alguns depoimentos a título ilustrativo:

"Sim, com certeza que isto levou-nos a sentir necessidades de formação. Sentimos a necessidade de novos conhecimentos. Eu fui-me debatendo com muitas dificuldades aqui dentro. Aliás todas nós sentimos imensas dificuldades. Foi preciso aprender muita coisa. Isto é uma coisa muito exigente que toca em muitas áreas. Mas, realmente fizemos uma aprendizagem muito importante" (Lurdes).

"Sim, eu senti essa necessidade; eu precisei de aprender muita coisa. No início, como eu já te disse, eu andei um bocado baralhada. Eu percebi que o meu trabalho não era uma coisa concreta e isso deixou-me um bocado insegura. Tive que fazer um esforço e comecei a sentir uma grande vontade de perceber globalmente o funcionamento do CRE porque, no fundo, o meu trabalho tinha a ver com tudo e tudo para que fosse solicitada. Tudo

mesmo, desde o ir às compras, o escolher a documentação, ir às compras do mobiliário, o fazer as arrumações, o produzir os materiais, o promover actividades de animação... Aprendi também a utilizar os computadores porque eu estava muito por ali sempre que as pessoas vinham esclarecer dúvidas e eu via necessidade disso. Todas essas coisas eu fui aprendendo" (Helena).

"Sim! Sim! A necessidade de dar resposta. Porque os elementos da equipa nem sempre estão todos presentes no CRE e portanto às vezes é preciso resolver um problema e acho que temos de ter a mínima capacidade de resolver esse problema, senão andamos sempre a ter que chamar a colega que até pode não estar na escola. A necessidade obrigou-nos a aprender coisas novas. A partir do momento em que fomos dando conta do tipo de trabalho que tínhamos, que isto não podia funcionar em compartimentos estanques, fomos por necessidade tendo que aprender de tudo um pouco e até de coisas como imprimir jornais, dobrar folhetos, fazer folhetos, fazer cartazes, fazer exposições... Uma série de coisas que surgiram naturalmente. Tivemos que fazer um sacrifício, tivemos que aprender mais para poder dar resposta" (Irene).

"Eu comecei com a sensação que não sabia muito bem o que é que andava ali a fazer. Eu de documentação não percebia nada. A pouco e pouco fui aprendendo alguma coisa... tive de aprender. A pouco e pouco as coisas foram-se tornando mais claras e comecei a perder as minhas angústias. Portanto, senti a necessidade de aprender coisas novas. Foi a necessidade. Por exemplo, no computador (...). Foi a pensar na sua utilização na disciplina mas foi também para ajudar os miúdos no CRE. Agora, ainda que não tenha capacidade para fazer uma oficina, já consigo ajudar os outros" (Conceição).

"Ninguém exprime uma necessidade a partir do nada; toda a expressão de necessidades se processa no quadro de uma situação determinada" (tradução livre), efectuando-se, por isso, em função dos seus constrangimentos específicos (Barbier e Lesne, 1986, p. 20). De facto, a necessidade que as professoras responsáveis pelo CRE sentiram de se apropriar de novos saberes surge manifestamente associada às dificuldades de uma situação de trabalho substancialmente divergente das suas experiências anteriores. A respeito das dificuldades que tiveram de enfrentar, está patente no discurso produzido por 4 professoras (À excepção do primeiro, os extractos de entrevistas acima transcritos são da autoria de 3 destas professoras) a particular importância que parece ter assumido uma certa "pressão" exercida pelos utilizadores do Centro (professores e alunos): sublinham de forma espontânea que tiveram de *"aprender de tudo um pouco"*, que tiveram de *"aprender mais*

para poder dar resposta" (Irene) às solicitações dos utilizadores; que tiveram "necessidade de fazer essa formação para apoiar os miúdos ou as colegas", porque eram confrontadas com os "seus problemas" (Elisa), porque "as pessoas vinham esclarecer dúvidas" (Helena), "para ajudar os miúdos no CRE" (Conceição).

Recordemos que foi também com uma argumentação deste teor que algumas professoras justificaram o alargamento progressivo das suas funções no Centro e a consequente diversificação das suas actividades e tarefas (Vidé p. 111): após uma fase inicial do desenvolvimento do CRE marcada por uma organização do trabalho segundo uma lógica algo sectorial e, em certa medida, de acordo com os domínios de competência de cada uma (designadamente, com a disciplina leccionada), as professoras "foram obrigadas" pelo imperativo de responder com eficácia às solicitações da comunidade escolar (professores e alunos) a evoluir no sentido de uma "leitura" mais abrangente das suas funções e de uma concomitante diversificação do seu trabalho.

As solicitações dos utilizadores do Centro assumiram, pois, o carácter de um constrangimento que parece ter marcado de forma particularmente significativa a experiência vivida pelas professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE. Do nosso ponto de vista, o carácter formativo desta experiência radica em grande parte neste constrangimento. Com efeito, se admitirmos que a progressiva diversificação do trabalho das professoras se traduziu numa acentuação da descontinuidade entre a experiência vivida no CRE e as suas referências profissionais habituais; se admitirmos, portanto, que o seu trabalho, diversificando-se, foi incorporando actividades e tarefas que exigiram da sua parte a apropriação de novos saberes e saberes-fazer, temos de reconhecer que o percurso formativo vivido pelas professoras tem a "marca" da "pressão" exercida pelas solicitações diferenciadas dos utilizadores do Centro.

Para esta "pressão" terá obviamente contribuído o facto de o CRE se ter tomado em pouco tempo, após um período de instalação, num dispositivo fortemente utilizado por alunos e professores (Vidé ponto 3 do capítulo II). Ora, importa aqui lembrar que a rápida apropriação do Centro pela comunidade escolar não é independente da estratégia de desenvolvimento e consolidação do CRE adoptada pela equipa responsável. Referimos atrás (Vidé pp. 84-85) que a equipa do CRE, preocupada em evitar, quer a "escolarização" deste dispositivo, quer a sua marginalização (no sentido de ser remetido para o extra ou o circum escolar) teve como destinatários principais e mais directos os alunos; apostando no CRE como espaço educativo informal (refira-se a propósito as iniciativas que tomou no domínio da animação dirigidas, em especial, aos alunos), acabou por conseguir atraí-los e fazer deles um

A importância que as professoras conferem à partilha de saberes e experiências, às trocas entre pares, está patente não só na elevada frequência dos depoimentos deste teor, como também no facto de surgirem espontaneamente e sempre em primeiro lugar na sequência dos discursos produzidos. As professoras valorizam antes de mais os esclarecimentos e a colaboração dos colegas, os saberes e os saber-fazer de quem vive as mesmas realidades, os conselhos de quem se confrontou com problemas semelhantes, as soluções adaptáveis que outros encontraram em situações de trabalho diversas. Duas professoras referem até que preferem apoiar-se nos colegas do que recorrer a contributos de natureza teórica. Implicitamente, parece quererem dizer que os conhecimentos e as ajudas dos colegas são de utilização mais imediata e eficaz, são mais facilmente operacionalizáveis. Este posicionamento não causa surpresa; como refere Huberman (1986), os professores **"têm tendência a utilizar sobretudo as informações, conselhos e materiais que apresentam uma rentabilidade relativamente rápida e que fornecem um contributo "instrumental";** entre outras contribuições deste teor, preferem as que provêm dos seus colegas de profissão (p. 11).

Do discurso produzido por 4 professoras ressalta também a ideia de que a apropriação de novos saberes para fazer face às exigências do funcionamento do Centro foi também uma caminhada feita *"muito à sua custa"*, *"partindo dos conhecimentos pessoais"* e recorrendo, designadamente, a fontes documentais. (Manuais de *software* informático, literatura especializada sobre a problemática dos centros de recursos, textos diversos referentes à própria experiência do CRE...). São testemunhos que se articulam em torno de uma noção de autoformação, nos quais é possível "ler" uma valorização do esforço e empenhamento pessoais e do seu papel formativo, uma convicção na capacidade de produzir soluções e respostas aos problemas que vão surgindo, com base num trabalho de pesquisa e no aproveitamento dos recursos disponíveis.

"E também muito à minha custa. Por exemplo, nos computadores, a maior parte do que eu sei foi aprendido à minha custa e com muitas horas agarradas aos manuais. Uma pessoa esforçando-se aprende muito por si própria. (...) Foi uma autoformação" (Lurdes).

"Mas, pessoalmente, também tive de ler imenso. Tive de ler imensas vezes os Infiorescolas que já tinham saído, artigos que a [ex-coordenador do CRE] tinha escrito, artigos do Rui Canário. Comecei a ler para entrar no espírito do projecto" (Helena).

A avaliar pelo depoimento que se segue, a tónica no esforço pessoal não significa que o apoio das colegas não seja também considerado como um recurso importante para a autoformação:

"Tive que aprender. É um bocado o desenrasca. A pessoa tem é que ir para a frente e procurar saber mais. Não tem tempo para ir a cursos para aprender, portanto, aprende muito consigo mesma. Isto também é uma característica minha. Eu aprendo muito sozinha. Eu sempre aprendi muito sozinha. Já é uma coisa antiga; já é uma coisa de adolescente. Sempre tentei resolver problemas sozinha. Desde que tivesse acesso a determinada documentação que me facilitasse a aprendizagem, sou pessoa para ir para casa e tentar resolver os problemas. É assim, pego nas coisas, pego nas máquinas, pego nos livros e vou tentando resolver e aprender sozinha. E depois, na escola, quando tenho dúvidas pergunto às outras pessoas. (...) Vou apoiando-me também nas outras pessoas da equipa. Quando tenho dúvidas vou sempre às pessoas que sabem para me esclarecer e estou sempre em aprendizagem contínua" (Irene).

Por fim, do quarto e último depoimento desta categoria de respostas transparece a ideia de que um processo autogerido de aprendizagem e de resolução dos problemas do trabalho quotidiano, também não dispensa o complemento formativo de apoios externos:

"Fui aprendendo... Por exemplo: os recortes de imprensa que é uma coisa relativamente recente (dois ou três anos); a certa altura houve necessidade de reorganizar aquilo. Começávamos a ter uma soma de recortes que já justificava. E depois alguém conhecia alguém que fazia esse serviço aí num ministério qualquer e veio cá falar connosco. Eu acho que nós quando temos uma dificuldade qualquer... Partimos dos conhecimentos pessoais que temos para aprender mais e desenrascarmo-nos, e recorremos a pessoas que nos podem ajudar se for preciso. Eu acho que neste caso foi assim" (Raquel).

Os apoios externos foram mencionados por mais duas professoras. Pelo facto de surgirem nos seus discursos sem qualquer alusão explícita ao seu valor enquanto recurso para a autoformação, considerámos os depoimentos destas professoras como uma terceira categoria de respostas. Contudo, o que importa salientar, independentemente da categorização construída, é o significado de que se reveste (nos 3 casos), o recurso a apoios externos. São apoios que se procuram de acordo com a natureza das questões a resolver, que fazem sempre sentido em função de problemas concretos do funcionamento e do processo de

desenvolvimento do CRE. Enquadram-se numa estratégia de angariação de recursos externos, que caracterizámos no capítulo II (Vidé pp. 66-67).

Os apoios procurados são, nomeadamente, apoios em termos de consultadoria técnica:

"Também é importante dizer que temos tido apoios de pessoas que nos têm ajudado. Estou-me a lembrar, por exemplo, do catálogo de assuntos. Lembro-me de ter havido umas reuniões com uma pessoa da ESE de Setúbal por causa do catálogo" (Lurdes).

A segunda professora refere-se ao processo sistemático de avaliação do funcionamento do CRE, que teve início em 1989 e se prolongou por dois anos (Vidé capítulo II, pp. 77-78), salientando que *"aprendeu imenso"* com a contribuição dos elementos externos que apoiaram este processo e, de um modo geral, como com toda a dinâmica criada em torno do estudo de avaliação e da divulgação dos seus resultados. Vejamos o seu depoimento:

"Também aprendi imenso com vocês. Lembro-me daquela reunião que nós fizemos a propósito da avaliação. Eu aí percebi muito melhor o que era o CRE. Percebes? Aquele seminário que se fez, também. Isso tudo acho que foram janelas que se foram abrindo e eu fui entendendo melhor as coisas" (Conceição).

A dimensão formativa que o processo de avaliação do Centro comportou parece ter sido uma realidade, não apenas para esta professora, mas para todos os elementos da equipa. É o que julgamos poder depreender-se destas palavras que retirámos de um artigo de divulgação da experiência do CRE da sua autoria: **"(...) viveram-se experiências de reflexão no interior da equipa e com os responsáveis; ficaram documentos escritos que, além de reforçarem objectivos, também fizeram inflectir algumas orientações"** (Equipa do CRE, 1994, p. 219).

Por último, 4 professoras referem-se (apenas duas o fazem espontâneamente) ao complemento formativo de momentos mais formalizados de formação vulgarmente designados por acções de formação. Prende-se principalmente com a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas (de informático, de técnico de audiovisuais, de operador vídeo, etc.) necessárias a assegurar a utilização dos equipamentos disponíveis.

Ao mesmo tempo que falam da sua participação em acções de formação, deixam transparecer o sentido que lhes atribuem, as razões que as justificaram. Dois aspectos nos parecem manifestos: por um lado, a procura de acções obedece a uma lógica de autoformação, inserindo-se num percurso pessoal de apropriação de saberes e saber-fazer; por outro, subordina-se às exigências do processo de desenvolvimento do CRE, às necessidades de formação sentidas pelas professoras no desempenho das suas funções de gestoras e animadoras do Centro.

"Em termos de formação de vídeo, eu aprendi muito por mim, mas é evidente que procurei participar em cursos, inscrever-me em coisas que me dessem... que me ajudassem, que me dessem um suporte um pouco mais teórico. A nível de informática aprendi aqui essencialmente (...) e depois quando apareceu um curso do Forum no ano passado inscrevi-me. Não precisava de créditos, mas precisava de sentir que estava dentro das coisas todas para poder estar mais à vontade no apoio aos utilizadores do CRE" (Elisa).

"Fui a um curso dado pelo Minerva de uma semana para aprender aquelas coisas no início. Mas depois foi muito à minha custa. Também fui a um curso sobre vídeo. Mas as questões do vídeo que eu aprendi, aprendi sobretudo sozinha. Eu já sabia bastante de vídeo quando fui a esse curso. (...) Eu já tinha aprendido sozinha" (Irene).

Atente-se ainda neste terceiro depoimento. Ao mesmo tempo que se enfatiza o argumento das necessidades sentidas como justificação para o recurso a acções de formação, rejeita-se, implicitamente, uma lógica de consumo de formação.

"No ano passado, por exemplo, estive a fazer uma acção de formação sobre como fazer exposições na escola. Eu penso que se não sentisse a necessidade de fazer as exposições aqui no CRE nunca tinha ido inscrever-me em regime pós-laboral nessa acção. E eu sentia necessidade de me inscrever nessa acção de formação precisamente porque no CRE, como sabes, temos aquelas exposições que vamos renovando ao longo do ano (...). Aliás há uma coisa que eu considero importante: as acções de formação que nós temos ido fazer ao longo dos tempos têm sido sempre feitas por necessidades que nós temos sentido no CRE. Não andamos a fazer as acções de formação nem pelos créditos (porque estas todas nem sequer têm dado créditos, são coisas que não dão créditos), nem para ocupar o tempo. é porque realmente são necessidades que sentimos ali no CRE e que depois nos obrigam a fazer isso" (Lurdes).

Em suma, podemos dizer, em jeito de conclusão, que o CRE, enquanto inovação "construída" e "pilotada" com base na cooperação entre profissionais, no diálogo e na reflexão em torno da resolução de problemas comuns, na troca de experiências e saberes, na procura de apoios indispensáveis, constituiu-se como um "espaço" de formação para as professoras implicadas. Os complementos formativos de situações formais de formação, bem como os apoios externos são entendidos como recursos para a autoformação e apoio à resolução de problemas.

Encontramos no discurso das professoras elementos que nos informam sobre os modos como, enquanto adultos, aprendem e se formam. Trata-se de um percurso auto-gerido que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação de conhecimentos com base em fontes documentais diversas, no confronto e partilha de saberes e experiências com os pares, no recurso a apoios externos apropriados e geridos de acordo com o sentido que fazem em função dos problemas que se colocam no quotidiano da gestão e animação do CRE.

O CRE, enquanto situação de trabalho problemática, que colocou os professores perante a necessidade de se apropriarem de novos saberes e saber-fazer, multiplicou, diversificou e enriqueceu práticas e processos que são aqueles pelos quais, em geral (o que não significa que sejam habituais e frequentes), os professores aprendem e resolvem os seus problemas nos seus locais de trabalho. Saliente-se, em particular, o efeito multiplicador das interações profissionais com colegas. O recurso ao apoio dos pares para superar problemas ou dificuldades do trabalho quotidiano não constitui novidade, mas, como nota Ducros (1988, pp. 43-44), corresponde, em geral, a uma prática limitada e esporádica.

3.3 Aspectos do trabalho realizado com maior incidência formativa

Nesta abordagem do carácter formativo do trabalho desenvolvido pelas professoras, não quisemos deixar de ter em conta o seu ponto de vista subjectivo. Como vimos no ponto 2 deste capítulo, a gestão e animação do CRE compreende uma multiplicidade de actividades e tarefas. Convidámos as professoras a enunciar aquelas que consideram terem sido as mais formativas, pedindo-lhes também (nos casos em que não se pronunciaram espontaneamente) para explicitar e justificar o seu valor formativo.

As respostas obtidas foram categorizadas da forma que se encontra explicitada no quadro síntese 3 apresentado no final do ponto 3 deste capítulo (vidé também o anexo respectivo p. 230)¹.

Da parte de 2 das 7 professoras entrevistadas obtivemos apenas uma alusão muito genérica ao impacto formativo da globalidade da sua actividade no CRE. Sublinham num tom enfático que tem sido *"de uma riqueza muito grande"*, que tem sido *"muito enriquecedor"*; porém, não só não realçam qualquer aspecto particular do trabalho que desenvolveram, como também não se referem ao seu conteúdo formativo. Vejamos os seus depoimentos:

"Eu acho que todo o trabalho no CRE tem sido para mim de uma riqueza muito grande. Muito grande mesmo!" (Conceição).

"Tudo. Realmente, toda esta vivência, todo este trabalho, toda a minha actividade no CRE tem sido para mim muito enriquecedora. Tem ajudado muito na minha formação como professora" (Fernanda).

Os restantes 5 professores forneceram-nos depoimentos bem mais esclarecedores; destacam actividades concretas ou tipos de actividade, referindo, com maior ou menor grau de explicitação, a importância que tiveram do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional. 3 destas professoras mencionam as suas actividades ligadas aos "espaços" da informática ou dos audiovisuais. O valor formativo que lhes reconhecem prende-se, designadamente, com a aquisição ou o desenvolvimento de competências (de informático, de técnico de audiovisuais, de operador vídeo) requeridas por essas actividades. São competências que valorizam na medida em que facilitam e enriquecem o seu trabalho: maior produtividade na escrita (redige-se melhor directamente no computador, facto que é realçado num tom de *"novidade completa"*, de *"descoberta"* significativa), soluções mais eficazes e eficientes na gestão pessoal da actividade lectiva, melhorias no aspecto gráfico dos documentos.

"Também aprendi muito com o meu trabalho no sector da informática. (...) Foi sobretudo a aprendizagem dos computadores. Para mim foi novidade completa. Tem muitas vantagens. Eu hoje escrevo directamente no computador. Eu costumo dizer que escrevo mais quando estou no computador do que quando estou a escrever com caneta. Isso foi mesmo a grande novidade na minha vida. Eu já tinha uma série de anos de ensino (não tinha assim

¹Como pode observar-se no referido quadro síntese, as respostas são múltiplas.

muitos, mas já tinha) e nunca me lembro de ter havido assim nada que mudasse completamente" (Raquel).

"O meu trabalho nos computadores tem sido dos trabalhos mais enriquecedores para mim. Foi uma nova aquisição... um conhecimento novo que se abriu para mim. Hoje seria difícil passar sem o computador até porque aquilo permite um arranjo gráfico uma facilidade de fazer que hoje já teria dificuldades em fazer à mão. Uma coisa que agora faço... Eu antes via os testes como toda a gente via. Agora não, meto lá os meninos, ponho as cotações; quando chego ao fim ela dá-me o somatório. Depois, permite-me fazer gráficos com os resultados dos meninos, que eu antes não fazia" (Lurdes).

"Tudo o que eu tenho feito na minha área a nível dos audiovisuais mas também noutras áreas como a informática, tem sido muito enriquecedor. Obrigou-me a aprofundar mais certos conhecimentos e a contactar mais com aparelhos que eu pessoalmente não podia comprar. Pude aprofundar certas tecnologias. Obrigou-me a estudar e a aprofundar, a evoluir nos meus conhecimentos" (Irene).

Há também quem saliente (2 casos) o valor formativo do trabalho de programação e animação de "oficinas do utilizador". Num destes depoimentos afirma-se laconicamente que este trabalho obrigou a aprofundar conhecimentos, mas a tónica é posta na vivência das situações de formação, nos aspectos que mais agradaram e que são retidos como os mais marcantes do ponto de vista pessoal: nomeadamente, a lógica de partilha de saberes e de experiências entre pares que marcou essas situações, bem como as relações de proximidade entre "formadores" e "formandos", implicitamente associadas à não existência de posições de subalternidade de saber e de poder.

"As oficinas do utilizador... Foi das coisas mais enriquecedoras. (...) Tiveram muita importância porque era um bocado obrigá-me a aprofundar mais coisas e permitiram-me partilhar esse conhecimento com outras pessoas. Eram coisas que eram um bocado desprezíveis; não havia pretensões de sermos um grupo que formava outro. Não era assim, era mais partilha de saberes que eu acho que foi isso sempre que me cativou muito aqui. Nós aprendíamos com todos e as pessoas nessas oficinas estavam todas muito à vontade. Não era a formação como aquela coisa de... Havia muita partilha. As pessoas já tinham experiência, por exemplo, com retroprojectores e diziam como é que faziam" (Helena).

No segundo depoimento é a actividade de programação propriamente dita que é realçada, pelo seu carácter de trabalho reflexivo e criativo, pelo "prazer" que proporciona. As suas dimensões formativas são claramente explicitadas: conceber um dispositivo de formação, pensá-lo a partir de uma atitude compreensiva (no sentido weberiano do termo) das necessidades dos colegas, repensar estratégias e aperfeiçoar procedimentos com base numa apreciação crítica dos resultados.

"Para mim, em termos de formação, as oficinas de formação é das coisas em que eu aprendi mais desde que estou no CRE. Do ponto de vista pessoal, acho que é um bom exercício... Acho que é um exercício interessante. Normalmente faço sempre isso com outra pessoa. Em termos de conceber um curso, de conceber um esquema, é uma coisa que me dá um certo prazer. A pessoa pensar... para estes professores... para aquilo que eles poderão vir a fazer. Isto também tem um bocado a ver com a nossa experiência pessoal. O que é que eu, com os meus alunos, se estivesse no lugar do outro professor, poderia precisar? Uma pessoa põe-se um bocado no lugar dos professores com base na sua experiência. E também ter andado estes anos a observar as necessidades dos professores para poder conceber uma oficina em diversos módulos de modo a poder responder ao que eles precisam. (...) O conceber um esquema, conceber uma oficina... Concebê-la para uns meses ou um ano, e depois verifica-se que afinal devíamos ter pensado aquilo para três semanas, ou ter insistido mais naquele módulo, ou os professores não se interessaram por aquela parte, ou não se conseguiu naquele tempo; é preciso repensar isto ou aquilo... Independentemente de isso me dar gozo, eu acho que aprendo muito com isso" (Elisa).

O potencial formativo da actividade geral de planeamento, gestão e avaliação do funcionamento do CRE foi também referido por 1 dos 7 professoras entrevistadas. Esta professora sublinha a natureza experiencial dos saberes adquiridos ao afirmar que são "daquelas coisas" que se aprendem na acção, no contacto directo com as situações. Vejamos o seu depoimento:

"Eu acho que o facto de nós termos que fazer os planos de acção, de assegurar a gestão do dia-a-dia e termos que discutir se este funcionamento é o mais adequado, se não é, os problemas que observamos nos utilizadores... Eu acho que isso tem sido muito enriquecedor. Ou é daquelas coisas que a gente ou está metida mesmo, ou não tem maneira de saber isso" (Raquel).

Foi também esta professora a única a referir-se ao carácter formativo do trabalho relacionado com a produção do *Inforescola*. Destaca principalmente a actividade de redacção.

"Depois, foi também o estar ligada à montagem do Inforescola, o ter assistido àquela evolução do Inforescola e também ter colaborado na redacção das coisas... em escritos vários que há por aí. Nós todas escrevíamos para o Inforescola e também coisas relacionadas com a nossa experiência. E acho que foi um trabalho que fez toda a gente aprender um bocado" (Raquel).

Por último, uma das entrevistadas considera que todas as actividades que implicam a concepção de *"soluções"*, de *"modelos"*, de *"esquemas"* para resolver *"problemas concretos"* comportam uma dimensão eminentemente formativa. Menciona dois exemplos: o primeiro prende-se com o trabalho de informação destinado a divulgar a experiência do CRE, mais concretamente com a organização de encontros com professores de outras escolas que desejam presenciar e conhecer o funcionamento do Centro; o segundo tem a ver com a gestão dos recursos humanos e refere-se, em particular, à concepção de soluções que permitam otimizar as ajudas dos professores que colaboram nas actividades do CRE.

"Onde eu aprendo mais é também no responder a problemas no sentido de ter que fazer as coisas com outras pessoas para resolver um problema. Termos que fazer isto... como é que há de ser... Conceber um modelo, um esquema para as visitas ao CRE; arranjar uma solução, uma forma de estruturar as ajudas dos colaboradores de maneira que tudo isto funcione da melhor maneira...Eu acho que o exercício deste trabalho muito ligado à prática, a problemas concretos... eu sinto que foi onde eu cresci mais" (Elisa).

Em síntese, podemos afirmar o seguinte: o trabalho de carácter técnico relacionado com a utilização do equipamento audiovisual e informático disponibilizado pelo CRE tem constituído um "espaço" de capitalização de novos saberes por parte dos elementos da equipa; porém, parece-nos que transparece da globalidade do discurso produzido pelas professoras a ideia de que o trabalho com maior incidência formativa é principalmente aquele que consiste na definição de objectivos, na programação de actividades, na análise de situações, na identificação de problemas, na concepção de cenários para os resolver, na gestão de recursos, na produção de materiais escritos. Trata-se de um trabalho marcadamente reflexivo, de carácter investigativo e prospectivo que exige e desenvolve a capacidade de análise, a capacidade para conceber estratégias de acção e tomar decisões no quadro de situações problemáticas que se revestem sempre de alguma incerteza e imprevisibilidade.

QUADRO SÍNTESE 3

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -
Dimensão formativa do trabalho desenvolvido - FOR

Profs	Gestão e animação do CRE: novidade ou trabalho congruente com a experiência profissional das professoras? - NOV			Necessidades de formação? NEC			Processos de formação - PRO (Como se apropriaram das competências e dos conhecimentos necessários?)							Actividades consideradas mais formativas - MAIS/FOR					
	A	B	C	A	B	C	A	B			C	D	E	A	B	C	D	E	F
								B1	B2	B3									
Helena	.				.		.	.							.
Elisa	.				.		.						.		.			.
Raquel		.		.					.			.		.		.	.
Lurdes		.		.			.	.			.	.		.
Fernanda			.			.	.												.
Irene	.				.					.			.	.
Conceição	.				.		.				.								.
Legenda	<p>A - Uma novidade em muitos aspectos: uma parte significativa do trabalho que tem desenvolvido exigiu conhecimentos e competências que não possuía à partida.</p> <p>B - Uma "novidade completa": à partida não possuía os conhecimentos e as competências requeridas pelo trabalho que tem desenvolvido.</p> <p>C - Já tinha experiência profissional relacionada com o trabalho que tem desenvolvido: destaca a congruência das suas funções no CRE com a sua "formação de base".</p>			<p>A - Sim, senti muito a necessidade de novos conhecimentos e competências requeridos pelo trabalho a desenvolver.</p> <p>B - Idem, justificando a sua resposta pelo imperativo de corresponder com eficácia às solicitações dos utilizadores do CRE.</p> <p>C - Refere laconicamente que "teve de aprender alguma coisa", mas o que destaca é a facilidade que sentiu pelo facto das suas funções no CRE estarem relacionadas com a sua "formação de base".</p>			<p>A - Aprendeu com os pares (da equipa ou colaboradores em actividades do CRE).</p> <p>B - Foi uma autoformação: B1 - Aprendeu "muito à sua custa" ... B2 - ...recorrendo a ajudas externas em caso de necessidade B3 - ...recorrendo aos esclarecimentos e às ajudas das colegas em caso de necessidade.</p> <p>C - Sublinha o contributo formativo dos apoios externos.</p> <p>D - Participou em "acções de formação".</p> <p>E - Idem, sugerindo que as "acções" valeram como recurso para a autoformação.</p>							<p>A - O trabalho desenvolvido nas áreas da informática e dos audiovisuais</p> <p>B - A programação e animação de "oficinas do utilizador"</p> <p>C - A actividade geral de planeamento, gestão e avaliação do funcionamento do CRE</p> <p>D - O trabalho de produção do <i>Inforescola</i></p> <p>E - Todo o trabalho que consista na concepção de "soluções", de "modelos" para resolver problemas concretos</p> <p>F - A globalidade do trabalho desenvolvido</p>					

4. Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa

Ao longo do ponto anterior procurámos explicitar e compreender o potencial formativo do trabalho de gestão e animação do CRE, orientando a nossa atenção mais para o conteúdo deste trabalho (as actividades e tarefas desenvolvidas pelas professoras) do que para o seu carácter colectivo e cooperativo. Importa agora interrogarmo-nos sobre o valor formativo da gestão e animação do CRE, centrando a análise na experiência de trabalho em equipa vivida pelos professores. Concretamente, vamos abordar duas questões complementares. Em primeiro lugar, trata-se de saber se as professoras, à data do seu envolvimento no CRE, estavam ou não familiarizadas com esta modalidade de trabalho. Em segundo lugar, procuraremos dar conta das repercussões que o modo trabalho em equipa no CRE teve no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, com base na sua apreciação subjectiva dos seus custos e benefícios.

4.1 O lugar do trabalho em equipa na vida profissional das professoras

Tendencialmente, o trabalho em equipa não corresponde a uma prática habitual dos professores. O isolamento e o individualismo são considerados, na generalidade da literatura especializada, como traços dominantes da sua cultura profissional. (Lortie, 1975; Bolívar Botía, 1993, p. 71; Marcelo Garcia, 1994, pp. 148-150).

Muitos dos professores em exercício, sustenta Perrenoud (1994), "foram formados numa perspectiva individualista" (p. 68). Segundo o autor, a concepção do ofício docente que "herdaram" coloca-os numa atitude de cepticismo relativamente às virtualidades potenciais do trabalho em equipa: tendem, nomeadamente, "a não acreditar que o todo é mais que a soma das partes, que o tempo dedicado à negociação não é tempo desperdiçado (...)" (p. 68). Também Gather Thurler (1994), num registo algo semelhante, considera que a formação recebida pelos professores favorece o isolacionismo. Por esta razão, encara-a como um obstáculo ao desenvolvimento de uma cultura da cooperação. Afirma a autora que "os professores não puderam desenvolver, durante a sua formação de base, as atitudes e as aptidões necessárias a uma cooperação com colegas. Aprenderam antes a tornar-se "combatentes isolados", não contando, em princípio, senão com eles próprios para fazer face às dificuldades, aos momentos de depressão, à complexidade do ofício, ao insucesso" (pp. 35 e 36).

Por outro lado, o local de trabalho dos professores (o estabelecimento de ensino) é, em geral, pouco propício à emergência de processos de ressocialização profissional tendentes ao desenvolvimento de uma cultura da cooperação. Pelo contrário: a arquitectura segmentada dos edifícios escolares, a escassez de espaços para o encontro de professores e o trabalho em comum, as dificuldades de horário (por exemplo, como nota Gather Thurler (1994, p. 35) **"a definição dos horários de trabalho é feita em função de lógicas e de desejos individuais e relega o trabalho em equipa para o domínio difuso do tempo "livre"**), são apenas algumas das condições que contribuem para o isolamento e o individualismo típicos da cultura profissional dos professores. (Fullan e Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1993). Pode afirmar-se, de um modo geral, que as características e os traços organizacionais dominantes do estabelecimento de ensino contribuem para modelar e sedimentar um modo de exercício individual e solitário do "ofício" docente. O professor trabalha num registo predominantemente individual, confinado a um território (a "sua" sala de aula), o que, obviamente, representa um sério obstáculo à possibilidade de situações de trabalho em equipa e ao desenvolvimento de uma cultura profissional da cooperação.

A esta luz, não é surpreendente que quase todas as professoras abrangidas pelo nosso estudo (5 casos) tenham declarado nas entrevistas que tinham pouca experiência de trabalho em equipa quando se envolveram na gestão e animação do CRE (Vidé quadro síntese 4 no final deste capítulo e anexo p. 231). De facto, apenas 2 professoras divergem desta tendência. Vejamos os seus depoimentos:

"Sim, eu já tinha experiência de trabalho em equipa. No grupo sobre comunicação audiovisual que foi uma coisa que durou muitos anos como já te disse e também no CD [Conselho Directivo] de outra escola em que estive. Comecei logo no estágio que foi um trabalho de equipa estupendo, muito pouco individualista" (Elisa).

"Sim, eu sozinha é que não gosto de trabalhar. Eu tive uma grande experiência de trabalho em equipa que foi fazer um livro. O livro de História que nós fizemos (...). Trabalhámos quase todas as noites não sei quantos anos. Isso foi um verdadeiro trabalho em equipa. E foi muito divertido. Eu digo francamente: eu odeio fazer um trabalho sozinha. (...) Gosto de poder trocar impressões com alguém que esteja ao meu lado. (...) É muito mais divertido planificar uma aula com outra pessoa. Mesmo até a própria planificação das aulas, há muito tempo que faço imenso com a Raquel" (Conceição).

Para as restantes professoras, a participação na gestão e animação do CRE constitui a experiência de trabalho em equipa mais prolongada e significativa da sua vida profissional. Viveram o seu envolvimento no Centro como uma ruptura do curso habitual das coisas, como uma descontinuidade no seu percurso profissional, não apenas pela natureza das actividades e tarefas a desenvolver (pouco congruentes com os seus quadros de referência habituais, como vimos atrás), mas também porque antes sempre trabalharam num registo predominantemente individual. Falam de algumas (poucas) actividades em conjunto com colegas, atribuindo-lhes um carácter de experiências pontuais que, do nosso ponto de vista, mais não são do que excepções que confirmam a regra. Além do "estágio" (no âmbito da "profissionalização"), que corresponde, como refere uma das professoras, a um momento "*um bocado especial*" (entre outras razões, talvez porque cria condições favoráveis à interacção e entretajuda entre colegas na mesma situação), evocam actividades esporádicas de curta duração como a organização de visitas de estudo ou de festas.

As razões que apontam para justificar (de uma forma mais ou menos explícita) o estatuto quase insignificante da modalidade de trabalho em equipa na sua vida profissional, até ao seu envolvimento no CRE, são congruentes com o quadro explicativo que esboçámos atrás, em traço muito largo, com base nalguma literatura especializada sobre o assunto.

Duas professoras mencionam razões que se prendem com características determinadas da actividade docente e dos estabelecimentos de ensino em que trabalharam: designadamente, um modo de exercício individual e solitário do "ofício" docente enraizado nos hábitos profissionais dos professores, a escassez de oportunidades (tempos e espaços) para o "*diálogo e o confronto de ideias*", a ausência nas escolas frequentadas de actividades ou projectos de equipas de professores em que possam participar, as inibições ou dificuldades de iniciativa associadas a mudanças frequentes de escola. Vejamos os seus depoimentos:

"Não, um trabalho em equipa como este aqui no CRE é uma coisa que eu nunca tinha vivido. A única equipa com que eu tinha trabalhado foi no meu ano de estágio. Nós, realmente, trabalhávamos bastante em conjunto. Foi a única situação de trabalho de equipa... Foi no ano de estágio e que sempre é um ano um bocado especial. (...) Possivelmente, nunca se proporcionou ou eu sozinha não era capaz de dar corpo. Aqui tinha uma experiência que já estava começada. E repara que isso é uma coisa que falta muito nas escolas. Nós, professores, normalmente, confrontamos muito pouco as nossas ideias; nós somos senhores dentro da nossa sala de aula e sabemos muito. Não é? E não me parece que

fora da sala de aula... Não há espaço de diálogo e de confronto de ideias nas escolas" (Lurdes).

"Eu só estive em três escolas até agora... quatro escolas e a única em que estive anos a fio foi nesta. E nas outras, o único sítio em que fiz qualquer coisa foi no único sítio onde eu estive três anos. Escolas onde se esteja um ano foi sempre um horror para mim. Não sabia onde é que podia andar, não sabia onde é que podia ir, não sabia quem é que era aquele, quem é que era aquela, quem é que mandava nisto, quem é que mandava naquilo... Isso constrangia-me. Eu levo muito tempo a conhecer as coisas. Se calhar, as outras pessoas também. (...) Onde eu comecei a... a ter a escola mais a mexer e a trabalhar mais em equipa foi nesta. Antes eram escolas muito rotineiras. Eram periféricas; as pessoas tinham pressa de se ir embora. Aqui é diferente. Eu acho que há aqui um núcleo que é com o qual eu me relaciono que eu acho que gosta muito de trabalhar na escola, de fazer coisas; anda sempre a pensar em fazer coisas. Mas também não posso dizer que toda a gente é assim. Há muitas pessoas na escola que não se envolvem" (Raquel).

Há também quem alegue (2 casos) características pessoais para justificar a quase ausência do trabalho em equipa na sua prática profissional até à data do seu envolvimento na gestão e animação do CRE.

"Não tinha muita experiência. Porque é uma coisa que nunca gostei, que sempre fugi, sempre me cansei porque sou um bocado individualista" (Irene).

"Não tinha muito o hábito. Nunca estive envolvida em projectos desta envergadura. Na outra escola que eu referi e que era uma escola pequenina houve um trabalho a nível de visitas de estudo que eram muito bem organizadas. (...) Foi um trabalho de equipa simpático, agradável. Mas eu não tinha muito o hábito, talvez por dificuldades pessoais. Não consigo muito impor a minha opinião. Tenho uma certa dificuldade. Quando estou a fazer sozinha e sem interferências, sou capaz de fazer, de criar, sou criativa... Agora em grupo, tenho assim por vezes uma certa dificuldade. Hoje acho que já não tenho tanto, mas há pessoas que têm mais jeito" (Fernanda).

Invocam-se, como pode constatar-se, dificuldades pessoais ou traços de personalidade como o individualismo. A autora do segundo depoimento afirma mesmo que trabalha melhor e é mais criativa *"sozinha e sem interferências"*. As vantagens que esta professora associa ao modo de trabalho individual e solitário são um facto assinalado por Bird

e Little; mas, do ponto de vista destes autores, os inconvenientes são também evidentes: **"ainda que o isolamento facilite a criatividade individual e liberte os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos colegas, e deixa-se de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira"** (Bird e Little, 1986, citados por Marcelo Garcia, 1994, p. 149).

Veremos no subponto seguinte que estas professoras, com a vivência da experiência do CRE, evoluíram no sentido de uma "leitura" mais favorável do trabalho em equipa, ao ponto de reconhecerem que esta modalidade de trabalho tem sido vantajosa do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As razões apresentadas por estas professoras, baseadas nas suas características individuais, sugerem uma predisposição para uma atitude negativa face ao trabalho em equipa, uma incompatibilidade intrínseca com este modo de trabalho. Depreende-se do seu discurso uma visão (que o envolvimento no CRE iria modificar, como veremos) individualista e determinista de atitudes e de comportamentos em relação ao trabalho em equipa, que, na verdade, não são uma mera expressão linear de características pessoais, mas antes devem ser interpretados, principalmente, como resultados do seu processo de socialização, incorporados na sua cultura profissional. Estas professoras parecem não ter desenvolvido durante a sua formação inicial, nem depois nos seus lugares de trabalho, até à data do seu envolvimento no CRE, as atitudes e aptidões necessárias a uma cooperação com colegas de profissão.

Esta interpretação é congruente com a justificação avançada por outra professora: considera que pertence a uma geração de professores cuja formação de base não contribuiu para o desenvolvimento do hábito e da prática do trabalho em equipa. Vejamos o seu depoimento:

"Não muita [experiência de trabalho em equipa]. O trabalho de funcionamento em equipa é um trabalho que eu acho que não é muito fácil, no sentido de que... Na nossa geração acho que não houve muito esse hábito de trabalho; as pessoas (e eu também) não foram muito preparadas para isso, não adquiriram esse hábito durante o curso. Mas acho que havia uma apetência muito grande de algumas pessoas de conseguir funcionar em equipa" (Helena).

4.2. A experiência do CRE: custos e benefícios do trabalho em equipa

Vejamos agora que balanço fazem as professoras da sua experiência de trabalho em equipa enquanto gestoras e animadoras do CRE. Que benefícios têm retirado deste modo de trabalho? Que inconvenientes ou custos pessoais lhe atribuem?

O que mais ressalta das respostas das professoras é a apreciação claramente positiva que fazem da sua experiência de trabalho em equipa no CRE (Vidé quadro síntese 4 no final deste capítulo e anexo p. 232). O saldo entre os custos e os benefícios desta modalidade de trabalho é francamente positivo, já que estes, como veremos a seguir, têm sido significativos e aqueles parecem ser praticamente nulos.

4 das 7 professoras entrevistadas não se pronunciaram sobre os custos do trabalho em equipa, enfatizando tão-só os benefícios que retiraram da experiência (o que parece significar que aqueles não existem ou são considerados irrelevantes). As restantes, mais explícitas, afirmaram espontaneamente e de um modo inequívoco que o trabalho em equipa no CRE não teve quaisquer inconvenientes ou custos pessoais. Dois exemplos:

"Nunca pensei nas desvantagens do trabalho em equipa ou nos custos que isto possa ter tido para mim. Mas posso-te dizer agora que não teve" (Lurdes).

"Custos... não estou a ver. Não perdi nada com esta experiência, só ganhei. Tem sido muito bom trabalhar em equipa" (Conceição).

A respeito dos benefícios que retiraram do trabalho em equipa, todas as professoras convergem no reconhecimento do seu carácter eminentemente formativo. De certa forma, o seu discurso corrobora a ideia de que **"a experiência** (entendida como confrontação com algo de novo, como ruptura do curso habitual das coisas) **vivida no seio de um grupo é um factor de aprendizagem importante"** (Landry, 1989, p. 20).

Algumas (4 casos) referem genericamente o valor formativo do confronto de ideias e da troca de saberes no seio da equipa. São afirmações parcialmente coincidentes com os depoimentos que produziram a respeito dos processos a que recorreram para se apropriar dos conhecimentos e competências requeridos pelo trabalho que desenvolveram no CRE. Como vimos então (Vidé subponto 3.2.), foi a entreaajuda e a partilha de saberes e de experiências na equipa que destacaram em primeiro lugar, dando a entender que a gestão e

animação do CRE, enquanto situação colectiva de trabalho, constituiu-se como um importante espaço de formação entre pares. Vejamos dois extractos de entrevistas a título de exemplo:

"Trabalhar em equipa tem sido francamente positivo. Eu acho que aprendo mais em grupo. A gente conversa, discute, fazemos as coisas em conjunto, cada um contribui com o que sabe e com as suas ideias e todos nós aprendemos com isto" (Raquel).

"Conversa-se, discute-se, uma pessoa tem uma ideia, outra tem outra... Vamos lá ver o que será melhor; e se fizéssemos de outra maneira... Demoramos mais tempo, mas é agradável e aprendemos mais" (Conceição).

Para as outras professoras (3 casos), os benefícios formativos do trabalho em equipa no CRE consistem principalmente no desenvolvimento de atitudes e aptidões requeridas por este modo de trabalho, tais como a tolerância e a descentração no debate de ideias, a capacidade de explicitar o pensamento de forma concisa e organizada, de *"ouvir os outros"*, de *"respeitar as opiniões"* e de produzir consensos.

Não nos surpreende que, mesmo após tantos anos de profissão, estas professoras sublinhem o facto de terem *"aprendido a trabalhar em equipa"*. Por um lado, porque, em qualquer dos casos, este modo de trabalho surge como "uma novidade" num percurso profissional marcado (como vimos no subponto anterior) por uma quase ausência do hábito e da prática do trabalho em conjunto com colegas de profissão. Por outro lado, porque as competências para o trabalho em equipa que dizem ter adquirido, não obstante a sua aparente simplicidade, são de facto complexas e só podem resultar de uma vivência prolongada de situações colectivas e cooperativas de trabalho. Como refere Démailly (1991), **"para os grupos humanos, auto-regular-se da maneira mais racional (...) é de facto algo de culturalmente difícil"** (p. 345).

Duas destas professoras, precisamente aquelas que justificaram a sua pouca experiência de trabalho em equipa até ao envolvimento no CRE com base em características pessoais como o individualismo ou uma certa inaptidão para este modo de trabalho, revelam agora uma mudança de perspectiva. A experiência do CRE foi para elas um combate contra si próprias, contra as suas reservas iniciais face ao trabalho em equipa; venceram barreiras pessoais, desenvolveram capacidades para trabalhar em grupo e "descobriram" que esta modalidade de trabalho tem virtualidades compensadoras. Se é possível afirmar (julgamos

que sim; voltaremos a esta questão no capítulo V) que a experiência do CRE contribuiu para desenvolver em todas as professoras envolvidas uma cultura da cooperação, estas duas professoras são talvez aquelas em que esse contributo é mais notório.

Ilustremos o que acabámos de expor com os depoimentos destas duas professoras:

"Tem sido bom aprender a trabalhar em grupo. Eu acho que aprendi muito porque eu não estava habituada a trabalhar em equipa. Em termos pessoais, disciplina-nos um pouco. Por vezes, temos momentos de grande desorganização. Obriga-nos a ser mais concisas, a ouvir os outros sem nos atropelarmos. São coisas que parecem evidentes mas não são. É aquilo que nós tentamos fazer com os alunos. (...) Eu acho que me mostrou outra realidade. Sem dúvida que o trabalho é capaz de ser mais demorado, eu era capaz, em certas coisas, de chegar mais rapidamente sozinha, mas de certeza que quando é a soma das 7 cabeças é enriquecedor, sem dúvida" (Fernanda).

"Posso dizer que tenho aprendido a trabalhar em equipa: é saber ouvir os outros, conhecer o seu ponto de vista e depois ir encontrando consensos em espiral. Eu sou das pessoas que tem feito mais esforços para trabalhar em equipa. Sou filha única... tornou-me um bocado individualista e sempre tive um bocado de dificuldade em trabalhar em grupo. Portanto, eu (e a equipa sabe) tenho feito grandes esforços para trabalhar em grupo. Mas tenho aprendido que é muito enriquecedor trabalhar em grupo. Às vezes barafusto porque... sei lá... eu sou um bocadinho mais despachada, eu gosto de não perder muito tempo a discutir as coisas. Acho que elas têm de ser discutidas, mas prolongá-las é cansativo. Mas depois, acabo por dar a mão à palmatória e pensar que valeu a pena. Neste aspecto eu tenho aprendido bastante, bastante mesmo. Tenho aprendido com este grupo que vale a pena. Isto para mim foi uma novidade" (Irene).

QUADRO SÍNTESE 4

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -
Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa - STE

Profs	Experiência de trabalho em equipa anterior ao envolvimento no CRE EXP				Apreciação da experiência do CRE: custos e benefícios da experiência APR			
					Custos - CTE	Benefícios - BTE		
	A			B	A	A	B	C
	A1	A2	A3					
Helena			.			.		
Elisa				.		.		
Raquel	.				.	.		
Lurdes	.				.		.	
Fernanda		.					.	.
Irene		.					.	.
Conceição				.	.	.		
Legenda	A - Tinha pouca experiência de trabalho em equipa. A1 - Por razões que se prendem com características da profissão docente e/ou do estabelecimento de ensino. A2 - Por razões que se prendem com características pessoais. A3 - Por razões que se prendem com a falta de preparação para o efeito durante a formação inicial. B.- Já tinha experiência de trabalho em equipa.				A - Não teve custos: o saldo é positivo. A - Aprendeu muito com o confronto de ideias e a troca de saberes no seio da equipa. B - Aprendeu a trabalhar em equipa. C - Idem, sugerindo que venceu barreiras pessoais e "descobriu" que o trabalho em equipa tem virtualidades.			

CAPÍTULO IV

O CRE E A SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS

Conforme sublinha Canário (1992a, pp. 69-72), a organização curricular do estabelecimento de ensino "tradicional" nada tem de "natural" e muito menos de "neutro": induz práticas pedagógicas determinadas, assim como formas determinadas de relação com o saber e de relação de poder, no interior das situações pedagógicas.

Predominam as actividades de ensino centradas na repetição de informação. Segundo o referido autor, a informação, proveniente no essencial do exterior (nomeadamente sob a forma de programas, manuais e informações adquiridas pelos professores), apresenta-se pré-determinada e é repetida em conformidade com normas, ritmos e uma ordem pré-estabelecidos por programas, e de acordo com a lógica intrínseca de cada parcela de saber (de cada campo disciplinar). **"Repetição por parte do professor (a redundância torna-se um meio para assegurar a eficácia) para fazer passar as informações que o aluno deverá assimilar, digerir e devolver"**, escreve o autor inspirando-se em La Borderie (1979); **"repetição por parte dos alunos, enquanto processo de aprendizagem e forma de provar ao professor que aprendeu (processo de avaliação)"** (p. 70).

Esta lógica de repetição de informação, assim como o carácter de situação pré-programada que confere às situações pedagógicas, tornando-as previsíveis para o professor (previsibilidade que lhe proporciona poder), acrescenta Canário, **"estão na base de uma relação pedagógica marcadamente autoritária: o professor detém a informação, controla e valida o modo como ela circula, de uma forma sequencial, linear e unidireccional"**(p. 70). Por outro lado, do ponto de vista da relação com o saber, as experiências, conhecimentos e interesses dos alunos são subestimados e desvalorizados; não têm "espaço" para se afirmarem como variáveis influentes no seu processo de formação. Os alunos são encarados como meros "objectos de formação", no quadro de situações tendencialmente marcadas por um modo de trabalho pedagógico de **"tipo transmissivo de orientação normativa"** (Lesne, 1984).

Porém, os conhecimentos actuais em matéria de psicologia da aprendizagem convergem no sentido de despertar a atenção para a inadequação de um modo de trabalho pedagógico desta natureza: a aprendizagem depende, sobretudo, de um movimento interno do indivíduo e é alcançada pela acção deste; não é, portanto, determinada por processos definidos exteriormente ao indivíduo; ajusta-se mal a um ensino que, centrando-se na transmissão do saber e não na sua "construção", reserva um lugar preponderante à exposição verbal, à magistralidade (Elias, E. e Elias, A., s/d). Não há lugar significativo para actividades de exploração e produção (que supõem maior diversidade de percepções sensoriais: não

apenas ouvir, mas também observar, sentir, fazer), no quadro de situações de interacção alargada (com os outros e os objectos). Actividades que, no entanto, seriam fundamentais para propiciar processos de emergência e resolução de estados de desequilíbrio e conflito cognitivos; processos nos quais radica a formação de estruturas mentais, ou seja, o mecanismo da aprendizagem (Piaget).

A criação de um centro de recursos no estabelecimento de ensino constitui uma inovação que, potencialmente, questiona e/ou põe em causa a organização curricular clássica, apontando para outras modalidades de acção pedagógica, outras formas de interacção, outro tipo de relações de poder e de relação com o saber, no interior das situações pedagógicas (Canário, 1992a, pp. 72-76).

A existência do centro de recursos supõe, nomeadamente (Canário, 1992a., Canário et al, 1994):

- Um aumento, no interior do estabelecimento de ensino, da importância relativa dos espaços e dos tempos consagrados ao aprender (actividades autónomas de pesquisa e produção de informação, por parte dos alunos, no espaço físico do Centro e na sala de aula), em detrimento dos tempos e dos espaços consagrados ao ensino (actividades centradas no professor, transmissor de informações).

- Uma flexibilização das formas de agrupamento dos alunos, rompendo com a rigidez da unidade turma, favorecendo modalidades de trabalho individual, em pequeno e em grande grupo.

- O desenvolvimento de um modo de trabalho pedagógico, baseados na pesquisa e no trabalho de projecto, como metodologias de aprendizagem.

A introdução na actividade pedagógica de uma forte componente de trabalho de projecto, com base no aproveitamento dos recursos educativos disponibilizados pelo Centro, permite que o aluno se torne sujeito activo da sua aprendizagem; se torne produtor do seu saber. Esta modalidade de trabalho confere-lhe um protagonismo acrescido na realização das tarefas, na definição dos meios, processos e objectivos do trabalho. O Centro constitui para o aluno (que tem acesso directo e autónomo a todos os recursos disponibilizados) uma fonte de informação alternativa ao professor (e ao manual em que este se apoia) como "autoridade", relativizando-o. As suas experiências, conhecimentos e interesses tornam-se elementos

relevantes e influentes no trabalho desenvolvido. Neste contexto, as relações de poder alteram-se dando lugar a formas de relacionamento menos autoritárias, até porque essa modalidade de trabalho, não sendo susceptível de uma rigorosa pré-programação, torna as situações pedagógicas relativamente imprevisíveis para o professor (menor previsibilidade significa menos poder). O papel do professor é antes de mais orientar os alunos nas suas actividades de pesquisa/produção, dar-lhes apoio metodológico, orientando e reorientando a sua acção pedagógica em função das dificuldades e necessidades (imprevisíveis à partida) emergentes no decurso dos trabalhos.

Todavia, entre as mudanças esperadas da criação de um centro de recursos e o que realmente sucede pode haver uma distância mais ou menos grande. Não é possível estabelecer relações de causalidade linear entre a existência de recursos suplementares e repercussões determinadas na pratica pedagógica dos professores. Na esteira de Philippe e Regine Gaillot (1987), Canário (1992b) sublinha que a criação de um centro de recursos representa, no estabelecimento de ensino, **"um novo sistema de recursos cujo uso não está pré-definido e que permanece *virtual*"** (p. 177).

A possibilidade dos recursos favorecerem práticas inovadoras, entende o referido autor, depende do modo como são utilizados e traduzidos em acção educativa. Consequentemente, esta possibilidade não é independente do significado que os professores atribuem aos recursos existentes, das potencialidades que lhes reconhecem, das finalidades que atribuem à sua acção, nem tão-pouco da leitura que fazem das situações em que trabalham.

Ainda que possa ser dificultada ou favorecida por factores contextuais, a produção de novas práticas corresponde, de facto, a **"uma experiência extremamente pessoal"** (Vandenberghe, 1986, citado por Ducros e Finkelsztein, s/d, p. 32), vivida no quadro da realidade organizacional que constitui o estabelecimento de ensino. Esta experiência comporta um processo de mudança de representações e de práticas, não numa lógica de ruptura com as anteriores, mas sim de desenvolvimento pessoal e profissional (Canário e Oliveira, 1992a, pp. 68 e 69).

A emergência de novas formas de pensar e organizar a actividade pedagógica quotidiana não pode deixar de passar por uma atitude crítica e reflexiva sobre as práticas actuais. Sem que o tivéssemos solicitado, algumas das professoras entrevistadas forneceram-nos, no decurso das entrevistas, depoimentos que indiciam uma tal atitude. Não é

surpreendente: repare-se que estas professoras participaram na criação do CRE, são elas próprias as gestoras e animadoras deste dispositivo na qualidade de responsáveis directos pelo seu desenvolvimento; por estas razões, assumem, em primeira linha, a defesa das suas finalidades pedagógicas e são conhecedoras privilegiadas das potencialidades dos meios disponibilizados. Dois extractos de entrevistas a título de exemplos:

"...isso era mesmo a nossa pretensão: interferir na prática pedagógica; que o CRE tivesse peso na prática pedagógica dos professores" (Lurdes)

"Eu acho que para qualquer professor é difícil trabalhar sem o CRE. Hoje seria difícil. Foi muito difícil dar a volta a estas cabecinhas. Mas as pessoas deram o salto. Já perceberam como é realmente interessante, como vale a pena, como é enriquecedor" (Irene)

E elas próprias, conscientes que parecem estar das virtualidades transformadoras da "sua obra" *"deram o salto"*? Tendo como referência os elementos teóricos expostos, propomo-nos, neste capítulo, abordar esta questão. O estudo das repercussões do CRE na prática pedagógica das professoras entrevistadas deve ter em conta que, além de serem potenciais utilizadoras dos meios disponibilizados pelo Centro, estas professoras trabalham diariamente neste espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Assim, do nosso ponto de vista, importa considerar duas questões complementares. Por um lado, trata-se de saber até que ponto um dispositivo que colocou à sua disposição recursos em quantidade e diversidade acrescidas induziu uma transformação qualitativa das suas práticas de ensino. Por outro lado, trata-se de saber se o trabalho que desenvolvem no CRE na qualidade de membros da equipa responsável teve implicações na sua actividade lectiva; em que medida, e em que sentido. No fundo, o problema que nos ocupa neste capítulo consiste numa tentativa de caracterizar e compreender um presumível desenvolvimento das práticas dos professores (susceptível de reverter a favor da aprendizagem dos alunos), aqui encarado como uma dimensão importante de um processo de desenvolvimento profissional.

Começámos por questionar as professoras sobre a utilização que fazem do CRE, no pressuposto de que se trata de um indicador pertinente do modo como articulam a existência do Centro com a sua actividade lectiva; articulação cuja análise é susceptível de conduzir-nos a inferências a respeito de uma hipotética transformação das suas práticas. Quisemos depois suscitar o seu ponto de vista subjectivo, perguntando-lhes, de modo muito directo, se as suas práticas tinham mudado (e em que sentido) por influência do CRE (ou seja,

por influência dos recursos disponibilizados). Finalmente, interrogámo-los sobre as implicações da sua participação na gestão e animação do CRE na sua actividade lectiva.

1. Utilização do CRE: modos de relação com a sala de aula e produção de novas práticas

Ao interrogarmos as professoras a respeito da utilização que fazem do CRE, pretendíamos, principalmente, saber como integram a existência deste sistema de recursos na sua actividade lectiva. Contudo, numa perspectiva exploratória, optámos por centrar a questão inicialmente formulada no plano mais abrangente da relação entre o CRE e a globalidade da sua actividade quotidiana¹. Pretendíamos, deste modo, suscitar referências a eventuais utilizações do Centro, não directamente relacionadas com as actividades lectivas, ou mesmo extra-profissionais².

As respostas das professoras revelaram-nos, em todos os casos, que a utilização que fazem do CRE relaciona-se, quase exclusivamente, e de forma directa, com as suas práticas lectivas (Vidé quadro síntese 5 no final deste capítulo e anexos p. 233). Apenas 3 professoras afirmaram já ter utilizado o Centro para fins pessoais, não relacionados com as actividades desenvolvidas na sala de aula; e o que ressalta das suas respostas é o carácter residual deste tipo de utilização. Ou corresponde a uma prática rara, ou reduz-se a uma utilização pontual do CRE:

"Por vezes, a nível de alguma documentação. É quase tudo profissional. Tenho sobrinhos que às vezes perguntam se há isto ou aquilo" (Fernanda).

"Não. Sim, já fiz umas encadernações lá para casa para os meus filhos. Foi a única coisa pessoal" (Lurdes).

"Não. Raramente. Só houve uma actividade pessoal em que eu utilizei o CRE. Foi um catálogo para uma exposição minha. Em vez de mandar fazer numa tipografia, utilizei o CRE" (Irene).

¹ Em conformidade com a técnica adoptada - a entrevista semi-estruturada -, começámos por questionar as professoras da forma mais aberta possível: *Como é sabido, o CRE coloca à disposição das pessoas um grande conjunto de recursos; que utilização faz do CRE? Porquê?* Só depois de obtermos respostas espontâneas e decorrentes do quadro de referência dos respondentes, verificávamos se era ou não oportuno particularizar a questão global inicial com sub-questões mais precisas (ver guião das entrevistas - Anexo I)

² Motivou-nos, principalmente, a curiosidade de saber se o CRE é utilizado pelas professoras em articulação com o desenvolvimento de eventuais actividades, profissionais ou não; tais como projectos de autoformação, actividades lúdicas ou culturais.

A partir das explicitações feitas pelas professoras sobre a sua utilização do CRE¹, foi possível, através da análise de conteúdo, não só constatar a existência quase exclusiva de uma relação directa entre as suas utilizações e a prática lectiva, como também identificar diferentes modos de relação entre o CRE e a sala de aula.

Um primeiro modo de articulação entre o CRE e a actividade lectiva, que transparece do discurso de 5 das 7 professoras entrevistadas, corresponde à utilização dos apoios disponibilizados pelo Centro para a preparação de aulas. São utilizações que envolvem a consulta de documentação, o recurso a equipamentos diversos para a produção, quer de materiais pedagógicos para os alunos, quer de documentação relativa à gestão pessoal da actividade lectiva, ou ainda, a utilização do espaço físico do CRE como local de trabalho para planificação de aulas. Vejamos 4 extractos de entrevistas em que estas diferentes modalidades estão presentes:

"(...) uso o computador para os meus materiais; preparação de aulas. (...) Consulto documentação para preparação de aulas, para preparar materiais para as aulas, coisas que os manuais... para completar a informação do manual. (...) uso o espaço do CRE naquilo que ele tem para usar: os arranjos gráficos, os computadores, nas encadernações..." (Raquel).

"Faço consulta para preparação de aulas, elaboro alguns materiais, tanto seja da parte gráfica como no computador (...). Essa possibilidade de eu ter qualquer trabalhinho ou qualquer conjunto de fotocópias e eu poder encadernar, poder pôr a minha capa, as minhas argolas, levar daqui tudo feito, tudo pronto, e não ter de ir a correr..." (Fernanda).

"A preparação dos materiais: fichas de trabalho, fichas de avaliação... Faço todo o trabalho que nós fazemos, desde a folha da caderneta que normalmente faço para o grupo, as folhas para os meninos fazerem a sua auto-avaliação, as folhas para hetero-avaliação, as folhas que nós professores usamos, onde fazemos os nossos sumários e a nossa caderneta pessoal (...)" (Lurdes).

"Eu preparo as minhas aulas quase todas no CRE. A parte mesmo de preparação de materiais é toda feita lá. Preparação de materiais, fichas de avaliação... tudo isto é feito

¹ As respostas obtidas, repartidas por 3 categorias, são múltiplas, como pode constatar-se no quadro síntese 5 que se apresenta no final do capítulo.

lá. Não vejo as fichas lá porque há muito barulho. Planificação de aulas... às vezes se aquilo está sossegado, também aproveito" (Conceição).

Outro modo de relação entre o Centro e as práticas lectivas, patente no discurso de igual número de professoras (5 casos), corresponde à requisição de documentação e/ou equipamentos para "apoio" à aula. Dois exemplos:

"com estas unidades móveis, com imensa facilidade levo [o vídeo] para a sala de aula (...)" (Fernanda).

"Utilizo muito o CRE para procura de documentação para as aulas: slides, documentos em vídeo, e documentação em livro" (Irene).

Do nosso ponto de vista, estas duas categorias de respostas não devem ser encaradas como modalidades de utilização independentes uma da outra, mas como a expressão de uma mesma lógica no modo como as professoras integram nas suas práticas a existência do CRE: o professor é um "consumidor" de serviços e recursos suplementares, postos à sua disposição pelo Centro; apropria-se deles na medida em que facilitam e enriquecem a sua prática habitual. Os pressupostos básicos da "pedagogia tradicional" (actividades de ensino centradas no professor) não são questionados. Esta lógica de utilização manifesta-se de modo particularmente inequívoco na terminologia de algumas professoras, como é o caso daquela que destaca a consulta de documentação *"para completar a informação do manual"*.

Um terceiro modo de articulação entre o CRE e a actividade lectiva das professoras, patente no discurso de todas as entrevistadas, consiste na utilização do Centro¹ no quadro do desenvolvimento de actividades de pesquisa e/ou produção de informação por parte dos alunos². A propósito destas actividades, as explicitações das professoras, com

¹ Referimo-nos, quer à utilização directa do CRE (que implica a deslocação do professor ao seu espaço físico), quer à sua utilização indirecta (alunos mobilizam nas aulas informação obtida no Centro; deslocam-se lá durante a aula; utilizam-se na aula documentos e equipamentos requisitados no Centro).

² Três das professoras entrevistadas referiram espontaneamente que a sua utilização do CRE relacionada com o desenvolvimento deste tipo de actividade enquadra-se, não apenas na disciplina leccionada, como também na Área Escola (uma inovação posterior à criação do CRE). Prefigura-se aqui a possibilidade de o Centro poder contribuir para o desenvolvimento, na escola, desta área curricular; uma inovação cujas finalidades convergem com as do CRE, na medida em que valoriza o trabalho de projecto, a descompartimentação disciplinar, o trabalho autónomo e a pesquisa, actividades de criação, pelos alunos. Por outro lado, a "construção" de uma inovação como a Área Escola, articulando-se com a existência do Centro (no sentido da optimização dos recursos disponíveis como também no plano das finalidades pedagógicas), pode também constituir um "terreno" propício ao desenvolvimento das práticas dos professores intervenientes.

frequência enriquecidas com exemplos, foram exaustivas e esclarecedoras. Em todas as respostas foi possível identificar um conjunto de aspectos organizacionais e processuais que configuram as actividades de pesquisa/produção desenvolvidas.

Alguns aspectos revelam que estas actividades supõem uma articulação directa entre a sala de aula e o CRE:

- As professoras recomendam aos seus alunos o recurso autónomo aos meios disponibilizados pelo Centro;
- Elas próprias procedem à utilização directa do Centro para apoiar as actividades de pesquisa/produção dos alunos;
- Estas actividades decorrem, quer no CRE, quer na sala de aula;
- Os alunos deslocam-se ao Centro durante a aula, em função das necessidades decorrentes das pesquisas/produções em curso¹.

Ainda no que se refere à interacção entre o CRE e a sala de aula, é também significativa a noção de autonomia que transparece do discurso das entrevistadas, e que algumas fizeram questão de sublinhar, numa alusão clara ao seu valor enquanto princípio orientador dos processos de trabalho: as actividades de pesquisa/produção não correspondem a formas de trabalho "independente" (feito longe da supervisão directa dos professores, à semelhança do que acontece com o "trabalho de casa"), mas a formas de trabalho "autónomo" em que o protagonismo dos alunos, na definição e realização das tarefas e na escolha dos meios a utilizar, não dispensa (antes requer para se fortalecer) o papel informativo, estruturador e orientador do professor, no CRE e na sala de aula. As professoras sabem que a capacidade de autonomia em actividades de descoberta (baseadas na pesquisa documental) e de produção supõe um processo (no qual intervêm activamente) de aprendizagem de competências metodológicas.

¹ Refira-se, a este propósito, que no estudo das modalidades de utilização do Centro pelos alunos, levado a cabo no âmbito da 1ª fase da avaliação do funcionamento do CRE, a utilização durante a aula afigurou-se-nos um indicador particularmente pertinente do grau e da natureza da articulação entre os dois espaços (Canário e Oliveira, 1991).

É de realçar também a flexibilidade do modo de agrupamento dos alunos: as actividades desenvolvidas dão lugar a momentos de trabalho em grande grupo (debates, apresentação de trabalhos), em pequeno grupo e individual.

A título ilustrativo, vejamos 3 extractos de entrevistas em que os aspectos referidos estão presentes:

"A utilização é a nível dos materiais que lá existem para utilização autónoma dos alunos. Mas é uma autonomia que é controlada... (não é controlada), que é orientada. É uma orientação das pesquisas. Não é dizer: agora vão ao CRE à procura não sei do quê... Quando solicito uma investigação de determinada coisa, procuro estar de perto mas sem ser a controlá-los. (...) O que eu faço é diferente consoante se trata de uma primeira pesquisa ou se eles já estão habituados a movimentar-se. Num primeiro contacto, com alunos mais pequenos do 5º ano, eu procuro, quando eles vão procurar as coisas, que eu esteja por lá a lembrar-lhes que em determinados locais há ajuda para essa pesquisa. Posteriormente, já é uma orientação diferente, mais virada, por exemplo, para os cuidados na apresentação. Depois, na sala de aula, as coisas podem traduzir-se de modos diversos. Pode haver debates acerca das pesquisas realizadas. A orientação no CRE é muito no sentido que eles não apresentem as coisas em fotocópias ou copiem da fotocópia para o computador. (...) Essas pesquisas envolvem muita coisa: a utilização do computador, da máquina de escrever, das plastificações, das encadernações... E para além destes trabalhos, outros que estão relacionados com a Área Escola e que também vão mexer nas mesmas coisas" (Helena).

"O trabalho de projecto, no fundo, é a estrutura das minhas aulas. Os meus alunos podem sair e estar no CRE a fazer uma investigação, e pode outro estar na aula, e pode outro estar a fazer uma entrevista... A fase de investigação pode ser em livro, pode ser em vídeo, podem estar a consultar uma cassette... A fase de projecto é mais dentro da aula. É mais uma fase de trabalho de grupo, de ponderar o que a gente vai fazer, como é que vamos organizar este tempo. Depois, na fase de realização, ou eles próprios se apercebem do que podem realizar com instrumentos e coisas que não sejam só as que estejam na sala de aula, ou muitas vezes eu lhes proponho claramente. É evidente que quando os miúdos estão na fase de projecto e vão passar para a fase de realização, se o tema é a publicidade, normalmente digo-lhes: "não se esqueçam que vocês podem fazer um cartaz publicitário, se quiserem podem fazer um pequeno anúncio vídeo"... e dou-lhes apoio no CRE" (Elisa).

"Um exemplo: a última actividade foi arquitectura popular portuguesa (...). O CRE proporcionou-me livros, revistas, documentos audiovisuais, mapas, uma série de coisas que foram importantíssimas para os miúdos. (...) Lembro-me que na altura levantaram outros temas como a vida dos pintores... Eles próprios foram eliminando e ficou a arquitectura portuguesa. (...) Iam muitas vezes ao CRE durante a aula. Nós fornecemos uma bibliografia para eles se orientarem no CRE. Procuram o que lhes interessa (...); se é feito na aula, os livros vêm para a aula, é feita investigação na aula, é discutido em pequenos grupos ou em colectivo, conforme o problema" (Irene).

Parece-nos claro que a utilização do Centro não corresponde a um mero complemento ou enriquecimento do que se faz na sala de aula (que suporia uma justaposição de dois espaços e dois momentos), mas sim a uma interligação muito mais complexa entre a sala de aula e o CRE. Uma interligação marcada, nomeadamente, por uma flexibilidade na organização do tempo "aula", e do tipo de agrupamento dos alunos, que, em certa medida, contrasta com a rigidez característica da organização curricular do estabelecimento de ensino tradicional.

Neste terceiro modo de integração da existência do CRE nas práticas lectivas, está patente uma lógica de utilização do Centro claramente distinta da anterior: a utilização do CRE enquadra-se numa finalidade de promoção de aprendizagens autónomas dos alunos, a partir de actividades de pesquisa e de produção de informação, por parte destes, sustentadas por uma metodologia de trabalho de projecto. Estamos perante práticas que consubstanciam um modo de trabalho pedagógico que se afasta claramente da pura lógica "escolar" (actividades de ensino centradas, sobretudo, em "conteúdos" transmitidos pelo professor).

Embora coexistindo com uma atitude de "consumo" dos serviços e dos meios disponibilizados, a utilização do CRE (não marginal mas antes com um peso que nos parece significativo) centrada no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção, do nosso ponto de vista, deve interpretar-se como uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Contudo, a análise do modo como elas articulam a existência do CRE com as suas práticas, a partir da utilização que fazem deste dispositivo, (aqui retida como um indicador pertinente dessa articulação), pareceu-nos insuficiente. Quisemos dar a palavra às professoras, suscitar o seu ponto de vista subjectivo perguntando-lhes, de modo muito directo, se o CRE (os recursos colocados à sua disposição) tinha tido implicações no seu modo de ensinar, ou seja, se as suas práticas tinham mudado por influência do CRE.

As modalidades e lógicas de utilização, que anteriormente sistematizámos, transpareceram de novo e revelaram-se pertinentes para proceder a uma reconstrução da lógica do discurso das professoras¹ (vidé quadro síntese 5 no final do capítulo e anexos p. 234).

Assim, as repercussões da existência do CRE nas práticas lectivas são, por um lado, encaradas, por 5 dos 7 professoras entrevistadas, numa perspectiva de preparação/apoio das aulas: o Centro, na medida em que disponibiliza um acréscimo de recursos, facilitou o trabalho do professor e permitiu-lhe aperfeiçoar as suas práticas habituais. Com efeito, o recurso a uma diversidade de suportes documentais e o acesso fácil e organizado a equipamentos permitiram um enriquecimento do conteúdo das aulas e do reportório de técnicas didácticas das professoras:

"Mudou porque realmente passei a poder aproveitar aquele espaço e fazer coisas diferentes daquelas que fazia (...) A questão da utilização do vídeo e do visionamento do vídeo numa língua estrangeira, extraordinariamente importante, que os alunos podem fazer e que eu aqui, com estas unidades móveis, com imensa facilidade levo para a sala de aula (...)" (Fernanda).

"Os aspectos em que melhora é a facilidade e o tempo que se poupa ao ter ao meu alcance e ao alcance dos meus alunos tudo o que existe e poder variar muito mais os materiais que utilizo nas aulas" (Helena).

"Os meus métodos de trabalho não... agora o arranjo gráfico dos materiais, a apresentação dos materiais, a facilidade com que os modifico e os melhora, isso mudou. Mas aquelas fichas que eu estava a usar, não é por ter o computador que as uso. Mas permite-me fazer mais alterações e se calhar usava dois anos ou três a mesma porque me dava muito trabalho fazer à mão, e agora modifico-as todos os anos. Se as modifico, acho que as modifico para melhor" (Lurdes).

As mudanças induzidas pela existência do CRE enquadram-se, por outro lado, no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção, por parte dos alunos. Esta segunda perspectiva está patente no discurso de igual número de professoras (5 casos). Depreende-se das suas palavras que estas actividades não se reduzem a experiências com carácter marginal

¹ Como pode constatar-se no quadro síntese, as respostas obtidas foram repartidas por duas categorias e são múltiplas.

no quadro da sua actividade lectiva; pelo contrário, configuram uma modalidade de trabalho que adquiriu uma expressão significativa, proporcionando maior riqueza e diversidade de práticas. A utilização do Centro aparece associada, não simplesmente a uma melhoria das práticas habituais, como na perspectiva anterior, mas a transformações qualitativas no modo de trabalho pedagógico das professoras.

As professoras consideram que a diversidade de recursos suplementares disponibilizados pelo CRE permitiu-lhes desenvolver e aprofundar uma linha de trabalho centrada nesse tipo de actividades. Para algumas, parece até tratar-se de uma modalidade de trabalho praticamente inexplorada antes da existência do CRE. Por outro lado, reencontramos no seu discurso aspectos que atrás destacámos, enquanto expressão de uma articulação directa e complexa da sua actividade lectiva com o CRE (ver p. 151). A interpretação então sustentada de que constituem indicadores de uma transformação qualitativa das práticas lectivas (ver p. 153), não só surge agora corroborada pelo ponto de vista subjectivo das professoras, como também é reforçada por outras referências que sugerem alterações, nomeadamente, nas relações de poder e na relação com o saber, no interior das situações pedagógicas. São alterações que apenas uma entrevistada explicitou de forma inequívoca (com a espontaneidade e a lucidez de quem já muito reflectiu sobre o assunto), mas que, do nosso ponto de vista, são provavelmente extensíveis às restantes professoras, ou porque se apresentam implícitas ou porque podem considerar-se consequências lógicas do seu discurso.

Depreende-se das afirmações das professoras que a introdução na actividade lectiva de uma forte componente de trabalho "autónomo" articulada com o CRE, contribuiu para uma relação de natureza mais contratual entre alunos e professores, traduzida por uma redefinição dos seus papéis.

O Centro parece constituir para os alunos uma fonte de informação alternativa ao professor como "autoridade", relativizando-o. Não é surpreendente que assim seja: o regime de livre acesso aos documentos e equipamentos, assim como a concretização do princípio da unicidade documental¹ são aspectos do funcionamento do Centro que conferem aos alunos a possibilidade de desenvolver um conhecimento dos meios disponibilizados (e das suas potencialidades), que lhes permite influenciar os processos de trabalho, antecipando-se, até, às propostas do professor. Uma dos entrevistadas refere-se a este protagonismo dos alunos dizendo que *"há uma condução... outro papel da parte deles"* face ao qual a presença do

¹ Unicidade num sentido duplo, relativamente aos documentos e ao público: todos os documentos susceptíveis de serem mobilizados para a acção educativa são postos à disposição de todos (professores e alunos).

professor adquire um significado renovado: *"estar disponível para apoiar o aluno (...) no seu percurso"*, assumindo-se *"mais como um recurso"*.

Estas palavras exprimem, manifestamente, uma "visão" dos alunos como sujeitos activos da sua aprendizagem. Parece-nos legítimo admitir que, assumindo-se *"mais como um recurso"*, o professor contribui, de facto, para que as experiências, conhecimentos e interesses dos alunos se afigurem como variáveis influentes na determinação dos objectivos, dos meios e dos processos do trabalho escolar, e pesem, portanto, no processo de ensino-aprendizagem.

Parece-nos também aceitável a ilação de que as professoras, ao atribuírem uma importância significativa à organização da aprendizagem em termos de processo de pesquisa, têm necessariamente de se confrontar com situações pedagógicas mais imprevisíveis. Esta imprevisibilidade (aspecto central da mudança qualitativa nas relações de poder), surge associada a uma complexificação, quer do papel do aluno (protagonismo acrescido no sentido que referimos), quer do papel do professor: gestão dos recursos em novos moldes, determinada por situações de projecto não passíveis de uma pré-programação rigorosa; orientação e enquadramento metodológico dos projectos dos alunos procurando responder a necessidades heterogéneas, variáveis, e em parte inesperadas. Neste sentido, esse aumento de imprevisibilidade das situações pedagógicas confere à acção de ambos uma criatividade acrescida.

Ilustremos o que acabamos de expor com dois extractos de entrevistas:

"A existência do CRE permite uma prática pedagógica que não seria possível se o CRE não existisse. (...) Toda aquela possibilidade que eu hoje tenho (por exemplo, sem falar dos projectos da Área Escola) de os alunos poderem fazer trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa dentro da sala de aula... não seria de maneira nenhuma possível sem a existência do CRE. Eu hoje já não saberia fazer isso sem o CRE. Quando eu estou na minha sala de aula e os alunos precisam de ir ao CRE e eu digo: "Então, vão lá acima ao CRE e tentam descobrir o que precisam, e depois chegam cá abaixo e contam aos colegas o que é que descobriram..." Se o CRE não existisse eu não poderia fazer isto. Portanto, realmente, modificou a minha prática pedagógica" (Lurdes).

O segundo depoimento é da autoria da professora que, como referimos atrás, se destaca dos restantes com afirmações mais explícitas e esclarecedoras a respeito das

mudanças induzidas pela articulação da actividade lectiva com o CRE. Vale a pena transcrevê-lo na íntegra:

"Aquilo que eu proponho como instrumentos de trabalho aos miúdos é um leque muitíssimo maior em termos de investigação. (...) Sim [eu já trabalhava assim, em trabalho de projecto, antes do CRE]; só que evidentemente era um leque em termos de equipamentos e de suportes muito mais difícil. Tinha de recolher documentação para levar para a aula, tinha de trazer os meus dicionários, tinha de ir à procura de uma coisa da escola que se calhar estava nas mãos de outro professor. (...) É evidente que já tinha uma determinada perspectiva. Mas dentro dessa perspectiva, acho que há muito maior solidez. (...) Penso que foi mais uma consolidação... Mais de como se mete as coisas em prática porque eu tinha a sensação de que não podia ser assim, de que se tinha de dar mais poder aos alunos dentro da sala de aula. Mas depois, na prática, eu acabava por ter indirectamente o poder porque eu é que sabia onde é que estavam as coisas, eu é que lhes fornecia as coisas, eu é que lhes trazia os equipamentos... E o facto de as coisas estarem organizadas em termos de escola de outra maneira faz com que muitas vezes eu seja arrastada, que os miúdos digam primeiro, antes de eu dar a sugestão. Percebes? Em que eles nitidamente digam: "Não! Não! A gente quer fazer desta maneira". E eu: "espera lá, eu nem tinha pensado nisso... mas vocês já viram se isso há...". Quer dizer, muitas vezes há uma condução... Outro papel da parte deles. Eu penso que tenho vindo a sentir muito mais que o meu papel passa muito mais por um apoio, e um estar presente a ajudar a resolver uma coisa, estar disponível para apoiar o aluno no seu percurso, do que estar a encaminhar. Percebes? Estar ali mais como um recurso" (Elisa).

2. Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva

Na introdução deste capítulo afirmámos que, do nosso ponto de vista, o estudo da influência do CRE na actividade lectiva das professoras deve ter em consideração a conjugação de duas realidades: não apenas o facto da criação do Centro significar a existência de recursos educativos em quantidade e diversidade suplementares, mas também o facto das professoras estarem ligadas a este espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Em que medida e em que sentido o trabalho que desenvolvem no CRE influenciou a sua actividade lectiva foi o que também procurámos saber. As respostas obtidas foram categorizadas da forma que se encontra explicitada no quadro síntese 5 apresentado no final do capítulo (vidé também o anexo respectivo p. 235)¹

Um conhecimento acrescido dos recursos existentes, com reflexos positivos na orientação prestada aos alunos

5 dos 7 professoras entrevistadas afirmam que o facto de serem membros da equipa responsável pelo CRE lhes confere um conhecimento sobre recursos existentes, acrescido em relação ao da generalidade dos professores utilizadores. Não só dispõem de uma informação exaustiva sobre a diversidade de recursos disponibilizados, como têm uma noção mais elaborada das suas potencialidades pedagógicas.

Não surpreende que assim seja: refira-se, nomeadamente, que são elas as responsáveis pela política de aquisição de novos recursos, que uma componente importante do trabalho que desenvolvem no CRE diz respeito ao tratamento e à produção documental, que o apoio que prestam ao trabalho de pesquisa/produção de professores e alunos implica a manipulação quotidiana, para fins muito diversos, de múltiplos documentos e equipamentos.

Do seu ponto de vista, esta familiaridade com os meios disponibilizados pelo CRE tem incidências positivas na sua actividade lectiva, na medida em que lhes faculta maior eficácia na orientação que prestam aos seus alunos, no âmbito das suas utilizações do Centro. Parafraseando uma das professoras, permite-lhes ser *"um recurso mais completo para os alunos"*.

Vejamos o depoimento de 2 professoras, a título de exemplo:

¹ Como pode observar-se no referido quadro síntese, as respostas são múltiplas.

"Não há dúvida de que o facto de trabalhar no CRE permite uma outra orientação dos meus alunos porque eu conheço os recursos que lá existem e que podem ser utilizados. Nós, melhor do que os outros professores, temos um conhecimento maior daquilo que o CRE põe à disposição das pessoas" (Lurdes).

"Eu acho que facilita muitíssimo porque estou numa situação privilegiada em que tenho conhecimento, mais que todos os outros professores, de todas as possibilidades que há no CRE (...) conheço tão bem as possibilidades de certas áreas que me lembro de as propor e de lhes dizer que podem fazer isto, ou que têm esta possibilidade.(...) Se [um professor] propõe ao aluno trabalhar no computador e trabalhar num determinado programa, é porque ele tem de ter um conhecimento mínimo desse programa para lhe poder sugerir. Senão, nem se lembra de lhe sugerir. (...) Eu quando comecei a dar entrada a livros, quando foi da indexação no Doc-Base, passaram-me pelas mãos tantos títulos, que eu até nem fazia ideia que existissem. Eu própria, agora, concerteza, quando os meus alunos estiverem a tratar de um assunto desse tipo, se calhar já os indico" (Elisa).

Uma acção pedagógica mais atenta aos processos e dificuldades de trabalho dos alunos

A criação de situações de "aprendizagem autónoma", centradas em actividades de descoberta (baseadas na pesquisa documental) e produção de informação, traduz-se numa redefinição das tarefas escolares tradicionais do aluno. Estas actividades dão lugar a tarefas "abertas" que não apelam a uma única solução, nem tão-pouco a processos determinados, previamente conhecidos. Quando enveredamos por uma pesquisa, de certo modo, caminhamos inventando o caminho, sem sabermos exactamente a que resultado chegaremos. São tarefas que apresentam formas menos estereotipadas que aquelas que caracterizam o trabalho escolar tradicional; isto porque não são tiradas de reportórios de exercícios, mas sim "inventadas" em função de projectos e de propostas do professor ou dos alunos. São tarefas que pressupõem que o aluno seja activo, inventivo, tome iniciativas, assuma responsabilidades: requisitos que, segundo Perrenoud (1984) definem um outro "ofício de aluno".

Acontece, porém, que os alunos ao serem confrontados com tarefas menos estruturadas, menos convencionais, mais complexas, tais como as actividades de pesquisa/produção, demonstram, quer as suas carências em termos de competências

metodológicas necessárias, quer a sua dependência em relação ao professor. Emerge então o problema das aprendizagens metodológicas que os alunos terão de realizar.

Na opinião de 3 entrevistadas, o seu trabalho no CRE, nomeadamente o apoio que prestam aos alunos, teria a virtualidade de despertá-las para este problema. Consideram que trabalhar no CRE *"tem sido uma aprendizagem"*: proporciona um conhecimento acrescido dos processos de trabalho dos alunos, ajuda a *"adquirir maior consciência das dificuldades"* que representam para eles as actividades autónomas, nomeadamente as de pesquisa/produção, induz, por estas razões, uma reorientação da acção pedagógica do professor, no sentido de uma adequação mais realista das suas recomendações e propostas (e das tarefas que elas implicam) às competências dos alunos e de uma maior eficácia no seu papel de enquadramento metodológico. Vejamos, a este respeito, os testemunhos de duas professoras.

"Na verdade tem ajudado (...) a perceber muito melhor os problemas que eles têm quando a gente os manda consultar e pesquisar. Se eu não estivesse ali dentro, não teria tanta noção do difícil que isso é. Ali dentro a ver os meus alunos e todos os outros que vejo. Adquiri maior consciência dessas dificuldades. Na realidade, não é fácil. Acho que tenho muito mais cuidados hoje em dia como professora, e tenho muitas mais coisas em atenção. Antigamente, se calhar eu dizia: façam-me um trabalho sobre não sei o quê... E agora não é assim, obviamente. Tem de se dizer muito mais, nomeadamente aos mais pequeninos. Há um conjunto de cuidados a ter ao princípio. (...) o tipo de trabalho que lhes peço (...), que existem recursos... (...) uma das coisas que eu realizo verdadeiramente é que eles começam logo por terem uma dificuldade tremenda em compreenderem o que lêem. (...) As crianças não podem ser assim atiradas: agora façam! Não pode ser. Têm de ser orientadas" (Conceição).

"Vou dar-te um exemplo muito concreto (...) Os trabalhos que os professores mandam os miúdos fazer. É uma coisa que a gente observa, que discutimos entre nós, e já temos levado ao Conselho Pedagógico. Tem de se fazer um alerta às pessoas... Nós observamos coisas como miúdos que fazem trabalhos que se limitam a fotocópias (...), e outros que se limitam a copiar no computador o que está escrito no livro. São coisas que a gente vê e não pode ficar indiferente.(...) A diferença é que se eu não estiver ali num espaço daqueles, não sei o que se passa para além da minha aula; e estando ali... Eu não tenho dúvidas que os meus alunos também vão fazer assim. Isso a mim é capaz de me dar preocupações diferentes que acabam naturalmente por me levar a fazer qualquer coisa na aula, ou estar com mais atenção aos trabalhos que eles me dão. (...) A gente acaba por se aperceber de problemas que existem... Antigamente, só os pais é que se apercebiavam dessas

coisas em casa, porque os miúdos tinham coisas para fazer e lá em casa é que faziam. A gente apercebe-se disso ali. E sabes que é um conhecimento importantíssimo, que as pessoas devem ter. (...) Acho que não basta mandar fazer um trabalho. É importante dar indicações bibliográficas e dar algumas noções do que é que se pretende com aquele trabalho. Se ele só copia, ou se só fotocopia, não vai colher benefícios nenhuns" (Raquel).

Não deixa de ser surpreendente e significativo que, após tantos anos de profissão, as professoras falem das dificuldades manifestadas pelos alunos na realização das suas tarefas escolares, como quem fez uma autêntica descoberta. A sua presença sistemática no espaço físico do CRE, assim como o facto dos alunos recorrerem ao Centro com alguma frequência para desenvolverem actividades que implicam a pesquisa documental e/ou a produção de informação (que representam um acréscimo de complexidade em relação às tarefas mais convencionais), são realidades que conferem uma visibilidade acrescida aos processos de trabalho dos alunos e às dificuldades metodológicas com que eles se confrontam. Como refere uma das professoras, antes *"via o produto do que eles faziam"*; agora, estar no CRE, *"é ver esse lado de lá que de outra maneira não podia acompanhar, o que desperta para dificuldades que não pensava que eles tinham"* (Fernanda). As dificuldades dos alunos evidenciam-se perante o olhar das professoras e suscitam nelas uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. Reagem como quem está perante um problema que é seu, numa atitude que corresponde a considerar as dificuldades dos alunos como dificuldades de ensino. Um esforço acrescido, da sua parte, no apoio a prestar aos alunos, afigurou-se-lhes como uma necessidade incontornável.

Este posicionamento perante as dificuldades dos alunos não é exclusivo das 3 professoras que o explicitaram. Repare-se como no segundo depoimento, a professora, não só se exprime em nome de todos, como também refere que o problema é objecto de discussão e reflexão no seio da equipa, no quadro de uma estratégia que visa implicar o Conselho Pedagógico e, por esta via, todos os professores da escola. Estamos perante um exemplo do que significa pensar e agir à escala do estabelecimento de ensino. Esta reflexão conjunta terá certamente contribuído para a lucidez e a determinação que as professoras revelam no seu entendimento e na sua abordagem do problema. Com sugere Perrenoud (1993, p. 44), o trabalho de releitura da prática é mais propício a novos modos de pensar e de agir, quando tem lugar em situações de trabalho em comum que facilitem a reflexão partilhada.

Resta dizer que esta atenção renovada com os processos e as dificuldades de trabalho dos alunos, do nosso ponto de vista, não pode relacionar-se apenas com o trabalho

que as professoras desempenham no CRE, na qualidade de membros da equipa responsável. Ainda que não o tenham explicitado, julgamos que ela é também uma consequência lógica do desenvolvimento das suas práticas lectivas, no sentido descrito no ponto 1 deste capítulo: referimo-nos ao aproveitamento dos recursos disponibilizados pelo CRE no âmbito da actividade lectiva, para promover aprendizagens autónomas dos alunos, a partir de actividades de pesquisa e de produção, sustentadas por uma metodologia de trabalho de projecto.

Uma melhoria da relação pedagógica

Para 2 das 7 professoras entrevistadas, uma das repercussões na actividade lectiva, que atribuem à sua participação na gestão e animação do CRE, é o facto de esta se ter traduzido numa melhoria da sua relação com os alunos. Uma delas, mais explícita, fundamenta a sua resposta, considerando que o CRE, na medida em que *"permite um ambiente que não é o ambiente da sala de aula"*, na medida em que nele se está *"numa atitude muito mais natural"*, ajudou-a *"imenso a relacionar-se com os alunos"*.

De facto, o CRE, enquanto espaço não escolarizado, possui características e obedece a princípios de funcionamento, que o diferenciam claramente do espaço sala de aula. É um espaço onde o aluno gere autonomamente o seu tempo, define ele próprio os seus ritmos de trabalho, movimenta-se livremente pelas diferentes secções e tem acesso directo (não condicionado pelos adultos - professores ou funcionários) aos documentos, materiais e equipamentos. É um espaço onde os alunos, trabalhando individualmente ou em pequenos grupos, desenvolvem actividades escolares, mas também actividades do seu interesse pessoal não relacionadas com as disciplinas. É um espaço vocacionado para o trabalho de pesquisa e de produção, mas é também um espaço com uma vertente lúdica (disponibiliza banda desenhada, jogos, diversões). Refira-se, por último, que não existe qualquer obrigatoriedade de frequentar o CRE¹.

Num espaço com estas características, é compreensível que se desenvolva, entre os alunos e as professoras responsáveis pela gestão e animação do CRE, uma relação

¹ A caracterização que aqui esboçamos baseia-se no estudo da frequência e modalidades de utilização do Centro pelos alunos, realizado no quadro do processo de avaliação do funcionamento do CRE, em que participámos na qualidade de avaliador externo (Canário e Oliveira, 1991). Vale a pena acrescentar duas das conclusões deste estudo, que, de certo modo, também demonstram o carácter não escolarizado do CRE: por um lado, o facto de o Centro ser fortemente utilizado pelos alunos, nomeadamente por iniciativa própria e, por outro, o facto (aliás coerente com o anterior) de a sua apreciação deste espaço ser globalmente positiva. Note-se que esta relação positiva dos alunos com o Centro sucede numa situação em que o CRE se defronta com a concorrência (aliás salutar) de outros espaços oferecidos aos alunos: a escola dispõe de uma sala de estudo, uma sala de convívio e uma ludoteca.

pedagógica marcada por uma certa empatia e confiança recíprocas. Para os alunos, elas não personificam simplesmente a figura do professor que vigia e avalia o seu trabalho e o seu comportamento. Além de serem eventualmente suas professoras de facto, eles são os seus "*professoras do CRE*" (expressão comum entre os alunos); professoras que eles associam a um território de autonomia e liberdade, à organização de actividades de animação (às quais aderem com entusiasmo); professoras que os apoiam e aconselham no seu trabalho, a quem eles recorrem para superar dificuldades.

Este quadro de relações interpessoais terá ajudado as professoras a melhorar a sua relação com os alunos, fora mas também dentro da sala de aula. Por um lado, é de supor que as formas de relacionamento que têm lugar no CRE, se repercutam positivamente na relação pedagógica da sala de aula. O facto de uma forte componente da actividade lectiva se desenvolver em estreita articulação com o Centro contribui para que assim seja. E é provável que, sendo-se "*professora do CRE*" e beneficiando, portanto, da reputação (junto dos alunos) de o ser, se torne mais fácil gerir a motivação dos alunos para o trabalho escolar, bem como "negociar" com eles para garantir que se comportem segundo normas determinadas. Por outro lado, pela mesma ordem de razões, as professoras terão evoluído no sentido de um desenvolvimento de competências relacionais facilitadoras da gestão da relação pedagógica.

Este último aspecto parece-nos particularmente pertinente, na medida em que se prende com uma dimensão central do desenvolvimento do professor. De acordo com a literatura especializada sobre ciclos de vida profissional, muitos professores, antes de alcançarem um sentimento de competência e segurança no plano pedagógico, passam por uma fase de "*tactejamento*" marcada por dificuldades diversas, em particular, ao nível da gestão da relação pedagógica (Huberman, 1989a, pp. 9-35). Parece ter sido o caso da professora que associa explicitamente o ambiente relacional do CRE a uma melhoria da sua relação com os alunos: "*não há dúvida*", afirma esta professora, "*que a pessoa, ao princípio, está mais insegura quando começa a dar aulas, tem mais medo dos alunos*". Compreende-se então o valor que atribui ao CRE, enquanto instrumento facilitador da relação pedagógica. Vale a pena transcrever o seu depoimento na íntegra:

"Eu relaciono-me melhor com os alunos agora (...). Eu acho que... Eu não sei por que é que é assim, mas eu acho que o CRE permite um ambiente que não é o ambiente da sala de aula, que não é aquele ambiente do professor que tem de dar as notas... e não sei se tem a ver com isso, se tem a ver com situações em que a gente está numa atitude muito mais natural dentro do CRE a funcionar com eles, a resolver-lhes os problemas... O CRE cria uma

situação diferente da sala de aula. Por mais que a gente, na sala de aula, ande lá pelo meio, não esteja no 'estrado', é diferente. E eles também me conhecem; sabem que eu estou no CRE. Isso tudo ajudou-me imenso a relacionar-me com os miúdos. (...) Não sei se tem só a ver com isso, se também tem a ver com a experiência que a gente vai adquirindo. Não há dúvidas que a pessoa ao princípio está mais insegura quando começa a dar aulas, tem mais medo dos miúdos, tem mais medo das reacções deles. Eu acho que o CRE ajuda muito a estabelecer uma relação diferente com os miúdos. Mesmo na sala de aula. (...) Nunca fiz uma análise profunda destas coisas, mas é uma coisa que eu sinto" (Raquel).

Um espaço onde o diálogo e a colaboração com os colegas resulta num enriquecimento da prática lectiva

Trabalhar na gestão e animação do CRE é estar num lugar propício para o diálogo e a colaboração com um grande número de professores (com utilizadores do Centro, mas também no seio da própria equipa responsável). Duas das entrevistadas realçam o valor formativo da relação que estabelecem com outros professores no espaço do CRE, considerando que se tem traduzido numa melhoria a sua prática lectiva.

No CRE, presenciam as actividades dos professores utilizadores relacionadas com as aulas. Aliás, uma componente significativa do seu trabalho no Centro consiste no apoio às actividades e projectos dos professores utilizadores. Ajudam-nos nas suas pesquisas e produções, colaboram na resolução dos seus problemas. No seio da equipa conversam e entreadjudam-se a respeito das actividades desenvolvidas na sala de aula. Neste quadro de relações profissionais, estabelece-se uma troca de saberes e de experiências que, do seu ponto de vista, tem sido enriquecedora, tanto mais que interagem com professores de campos disciplinares muito diversos.

Segundo Marcelo Garcia (1992, p. 172), a explicitação e o confronto de ideias, concepções e práticas, em suma o "diálogo profissional" entre professores, na medida em que pode levá-los a uma reflexão sobre a sua própria prática, é susceptível de favorecer a emergência de novos modos de pensar e de agir, numa lógica de desenvolvimento profissional.

É plausível que possamos interpretar deste modo os benefícios que as professoras dizem retirar da interacção com os colegas. Note-se, porém, que os seus depoimentos são vagos, não permitindo inferências seguras. Admite-se que *"é uma aprendizagem que tem*

mais a ver com metodologias" (Elisa), ou que "não se dá as aulas exactamente como se dava no princípio" porque "vai-se tendo conhecimento de outras maneiras de fazer as coisas" (Raquel), mas não se explicitam mudanças concretas que permitiriam perceber a dimensão e o significado da transformação sugerida.

A título de exemplo, vejamos o depoimento de uma das duas professoras:

"Eu sempre tive a sensação que aprendia imenso com os outros colegas das outras disciplinas, até mais do que com a minha.(...) A gente habitua-se a resolver as coisas de uma determinada maneira porque temos todas a mesma formação ou muito próxima, e às vezes as coisas pegadas de outra maneira, pegadas de um lado mais científico, porque se contactou... porque estamos a ver um professor de Ciências que está a resolver um problema com os miúdos, ou que está a discutir um problema connosco... A minha experiência do CRE veio intensificar muito isto. Por um lado, porque a minha situação ali no CRE faz-me estar presente enquanto outras pessoas de outras disciplinas estão ali a trabalhar, a procurar coisas e a pesquisar, e a falar alto daquilo que estão a fazer, a pedir-me ajuda. Uma pessoa apercebe-se de outros trabalhos. E por outro lado, o facto da equipa ser muito diversificada e ter gente de todas as disciplinas... Já dentro da equipa há essa troca de experiências (...) É uma aprendizagem que tem mais a ver com metodologias, com problemas de relacionamento [com os alunos], o quotidiano da sala de aula" (Elisa).

QUADRO SÍNTESE 5

- O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras -

Profs	Utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE - UTI							Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva PGA/IMP			
	Faz utilizações não relacionadas com a act. lectiva. - NAL		Utilização relacionada com a actividade lectiva RAL			Implicações na act. lectiva: o ponto de vista das profs - IMP					
	A	B	A	B	C	A	B	A	B	C	D
Helena	.			.	.	.		.		.
Elisa	.				.		.	.			.
Raquel	.		.	.	.	.		.	.	.	.
Lurdes		.	.	.	.	.	.	.
Fernanda		.	.	.	.	.	.		.
Irene		.	.	.	.		.	.
Conceição	.		.		.	.	.		.
Legenda	A - Nunca utilizou o CRE para fins não relacionados com a actividade lectiva. B - Raramente ou apenas uma vez: quase toda a utilização relaciona-se com a actividade lectiva.		A - Utilização do CRE para a preparação de aulas B - Requisição de documentação e/ou equipamentos para "apoio" à aula C - Utilização do CRE relacionada com actividades de pesquisa/produção por parte dos alunos			A - Os meios disponibilizados facilitaram o trabalho do professor e permitiram-lhe enriquecer as aulas. B - Os meios disponibilizados permitiram mudanças na prática pedag.: prendem-se c/ o desenvolvimento de act. de pesquisa/produção por parte dos alunos.		A - Trabalhar no CRE permite um conhecimento profundo dos recursos existentes e, portanto, maior eficácia na orientação prestada aos alunos. B - O trabalho desenvolvido no CRE despertou o professor para uma acção pedagógica mais atenta aos processos e dificuldades de trabalho dos alunos. C - O trabalho desenvolvido no CRE traduziu-se numa melhoria da relação professor/alunos. D - O CRE é um espaço onde o diálogo e a colaboração com os colegas resulta num enriquecimento da prática lectiva.			

CAPÍTULO V

RELAÇÃO COM A PROFISSÃO E IMAGEM DE SI PRÓPRIA QUE MUDANÇAS?

O impacto formativo de 4 ou 5 anos de empenhamento no desenvolvimento de um processo de inovação pode parecer insuficiente para poder interferir no "edifício" de toda uma vida profissional feita de hábitos, de um saber prático e de quadros conceptuais de referência fortemente enraizados. Porém, este curto período da vida das professoras, a avaliar pelos temas abordados até agora, afigura-se-nos como um "marco" significativo na sua história pessoal e profissional. A participação na gestão e animação do CRE engendrou mudanças de perspectivas, desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer bem como a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de acção pedagógica. Neste contexto ganham sentido e pertinência as questões que pretendemos abordar neste capítulo. Até que ponto a vivência da experiência do CRE despoletou uma reflexão sobre si próprias e sobre a profissão? Que efeitos produziu na sua "maneira de sentir e viver" a profissão? que repercussões teve na imagem de si próprias do ponto de vista pessoal e profissional?

Perguntámos às professoras se a sua participação na gestão e animação do CRE "tinha influenciado o seu modo de sentir e de viver a profissão". Perguntámos-lhes também se, em virtude dessa experiência, "se sentiam pessoas diferentes, se tinha mudado a imagem que têm de si próprias". Fizemo-lo sabendo que estas questões abertas iriam colocar-nos numa situação de grande imprevisibilidade e incerteza quanto ao conteúdo das respostas dos entrevistados. Por um lado, sabíamos que por este processo arriscávamo-nos a obter respostas lacónicas e pouco esclarecedoras. As questões incidem sobre dimensões da vida do professor dificilmente apreensíveis com perguntas tão directas. Parafraseando Amiguinho (1992), elas "**pensam-se, fazem-se e sentem-se mas dificilmente se dizem**" (p.284). Por outro lado, também não estava excluída a possibilidade de as questões poderem suscitar uma constelação de referências de tal modo heterogénea, que viesse a dificultar-nos a reconstituição da lógica do discurso das professoras.

Contudo, as formulações adoptadas, as que julgámos mais adequadas ao tipo de entrevista que desenvolvemos, ao permitirem evitar o condicionamento das respostas, pareceram-nos as mais apropriadas para despoletar uma reflexão sobre a profissão e sobre si próprias, decorrente dos quadros de referência das respondentes. Questionar as professoras da forma mais aberta possível para suscitar o que de facto consideram relevante quando se fala dos efeitos na sua relação com a profissão e em si próprias da vivência do processo de inovação que constitui o desenvolvimento do CRE, e utilizar as suas referências iniciais espontâneas como pontos de entrada para o desenvolvimento subsequente da entrevista, pareceram-nos procedimentos metodológicos acertados.

1. Fontes de uma satisfação profissional acrescida: desenvolvimento de uma cultura da cooperação

As primeiras referências das professoras, porque decorrem da questão global inicial e são, portanto, as mais espontâneas, integramo-las no sub-item "resposta global" (Vidé quadro síntese 6 no final deste capítulo e anexo p. 236). Todas afirmam que a sua participação na gestão e animação do CRE se traduziu numa maior satisfação profissional. São por vezes respostas lacónicas que se limitam a esta afirmação sem alusão explícita a quaisquer eventuais razões explicativas (2 casos):

"A experiência do CRE é positiva. Acho que tem melhorado a minha maneira de ver a profissão. Realmente tem melhorado. Sinto-me mais satisfeita com a profissão" (Irene).

"Eu já não encarava a profissão muito mal. Eu acho que isto valorizou mais a profissão para mim, embora eu nunca tivesse pensado trocar de profissão. Mas deu-me um bocado mais... Como é que se diz? Mais justificação à profissão" (Raquel).

Mas são também, nos restantes casos, testemunhos um pouco mais esclarecedores, dos quais se depreende que o sentimento de maior satisfação com a profissão decorre de mudanças qualitativas no exercício quotidiano da profissão, associadas a uma prática não confinada à actividade lectiva:

"Sinto-me mais satisfeita com a profissão. É muito difícil para mim ver-me já desligada dum projecto ou duma actividade extra-aulas. As aulas, só, não me preenchem" (Helena).

"Eu acho que o CRE para mim foi muito importante num aspecto: eu gosto imenso de trabalhar, de fazer coisas na escola, coisas novas, diferentes, porque eu não gosto da rotina (...). Quando a pessoa gosta do seu trabalho, principalmente quando o trabalho profissional tem muito peso na nossa vida, ajuda a olhar para esta profissão de maneira mais positiva" (Lurdes).

"A minha maneira de encarar a profissão... Eu sinto-me mais satisfeita. O CRE tem a compensação que eu acho que é muito importante... Eu só vejo que é importante quando vejo que noutras pessoas acontece o contrário. É o estar a fazer uma coisa que gosto. Tenho pessoas da família que são professores e com os quais eu converso e sinto uma grande

diferença entre a maneira como as pessoas falam da escola e a maneira como eu falo. Eu sinto que estou a fazer uma coisa que gosto e falo disso. Se as outras pessoas dizem: "Que chatice, outra vez as aulas, outra vez a escola, estou farta..." E eu sem querer quase que me sinto: "estou para aqui armada em..." Percebes? Se eu sinto isso, é porque há qualquer coisa de positivo. Eu não sei como é que eu seria se isto não existisse. Enquanto estiver nesta escola acho que tenho condições para ter satisfação porque posso trabalhar em coisas originais que não sejam muito repetitivas" (Elisa).

Para a professora com mais idade e também com mais anos de serviço (Vidé quadro 1, p. 90), a participação na gestão e animação do CRE assume um significado particular: é *"ar novo"* que, em fim de carreira, permite *"ver outra vez as coisas de maneira diferente"*:

"Foi bom para os meus últimos anos de profissão. Porque, no fundo, eu estou nos meus últimos anos de profissão. Deve-me faltar uns 4 anos. Foi bom porque continuo a gostar imenso. Se não tivesse o CRE, isto estava tudo um bocado mais esmorecido. Nesse aspecto, isto deu-me ar novo. Ver outra vez as coisas de maneira diferente. Ser mais divertido outra vez. Eu tenho que estar divertida quando estou a trabalhar. Se não estiver é uma tristeza. E eu penso que isto deu-me uma grande ajuda nesse aspecto. Não posso imaginar o que é que teria sido sem ele, mas penso que seria uma coisa muito mais rotineira" (Conceição).

Implicitamente, a alusão aos últimos anos de profissão parece indicar que se chegou a um período da vida profissional particularmente problemático. Encontrar nas actividades ocupacionais novos interesses, novas fontes de satisfação, de modo a sustentar uma relação positiva com a profissão, parece agora constituir para o professor uma dificuldade acrescida. Segundo Riverin-Simard (1986, 98-107), a maioria dos adultos, em fim de carreira, quando a partida do **"planeta trabalho"** emerge no pensamento como uma realidade iminente e tudo nele se afigura efémero, manifesta uma concepção do seu **"desenvolvimento vocacional"** (ou seja do seu desenvolvimento pessoal no trabalho) como estando definitivamente inscrito numa fase de declínio. Mas, a este modo tendencial de viver as actividades ocupacionais escaparia uma minoria de adultos. Aqueles que, segundo a autora, representam o seu desenvolvimento pessoal no trabalho como uma trajectória contínua feita de etapas que podem ser vividas com igual intensidade; adultos que, apesar da viagem rumo ao **"planeta reforma"** e das suas implicações para si próprios estarem já presentes no seu pensamento, *"descobrem"* nos anos terminais da sua vida profissional novos

motivos de interesse e de satisfação no trabalho. Para a professora entrevistada, autora do depoimento acima transcrito, a participação na gestão e animação do CRE confere ao exercício quotidiano da profissão a coloração renovada de que necessita para prosseguir o seu trajecto "*continuando a gostar imenso*".

Globalmente, parece-nos poder-se inferir das respostas das professoras à questão global inicial que o alargamento do seu campo de acção para além do território restrito da sala de aula e a sua implicação em actividades não repetitivas que apelem para uma criatividade acrescida são aspectos interligados que conferiram ao exercício quotidiano da profissão um interesse renovado.

O tema da satisfação profissional foi espontaneamente introduzido pelas professoras quando as interrogámos sobre as implicações do seu envolvimento no CRE na sua maneira de sentir e de viver a sua profissão. Não foi induzido pela questão inicial, suficientemente aberta para não comportar qualquer tipo de condicionamento; decorre integralmente do ponto de vista subjectivo das professoras; consubstancia o que realmente consideram relevante quando se fala da influência do seu envolvimento no CRE na sua relação com a profissão. Numa perspectiva exploratória, fomos introduzindo sub-questões por forma a despoletar nas professoras uma reflexão mais desenvolvida em torno das suas afirmações iniciais ou de outras que foram surgindo no decurso da entrevista. Globalmente, levámo-las a explicitar as razões pelas quais consideram que a sua participação na gestão e animação do CRE se traduziu numa satisfação profissional acrescida. A partir das suas explicitações, foi possível, através da análise de conteúdo, identificar diferentes categorias de razões¹ (Vidé quadro síntese 6 no final deste capítulo e anexo p. 236). Vamos percorrê-las uma a uma e tecer em cada caso as considerações e inferências que julgamos plausíveis. Não é apenas por razões que se prendem com a clareza da nossa exposição que optámos por este processo, é também por considerarmos este esforço analítico preliminar como um caminho adequado para "leituras" de natureza mais globalizante.

Um contraponto ao trabalho repetitivo e fragmentado da sala de aula

Interrogadas sobre as razões que justificam o seu sentimento de maior satisfação com a profissão, 5 dos 7 professoras entrevistadas reiteram a ideia central dos depoimentos iniciais, ou seja, a ideia de um trabalho quotidiano mais interessante, enriquecido e revalorizado pela participação na gestão e animação do CRE.

¹As respostas são múltiplas.

Em dois casos, a ideia reaparece sem grande aprofundamento: reafirma-se tão-só que estar envolvida no CRE é encontrar no exercício quotidiano da profissão novos motivos de entusiasmo, é poder escapar ao trabalho repetitivo e rotineiro que resultaria de uma prática desimplicada de um "projecto", isto é, confinada às actividades da sala de aula. Se não fosse o CRE *"acabariam por se meter noutro projecto"* porque a actividade lectiva, não obstante a sua importância, não basta; *"um professor precisa de mais"*. Precisa talvez de "viver em projecto", de se apropriar do sentido da sua acção, de agir sobre a natureza e as condições do seu trabalho quotidiano, para renovar diariamente a sua satisfação profissional.

"O que mudou é o estar ligada a um projecto, uma actividade extra-aulas, um trabalho que não é repetitivo. Eu sinto que no dia-a-dia o meu trabalho na escola é mais interessante. Eu gosto, eu continuo a gostar das aulas, para mim é fundamental mas... Um professor precisa de mais. Como eu já disse, as aulas, só, não me preenchem" (Helena).

"É o estar a fazer uma coisa interessante. Eu não gosto da rotina. Preciso de me entusiasmar no trabalho. De facto, o CRE tem sido muito importante. É enriquecedor, o trabalho tem outro interesse. Claro que se não fosse o CRE, eu arranjava outro... Acabaria por me meter em qualquer projecto" (Elisa).

As explicitações fornecidas pelas outras três professoras superam o carácter genérico das respostas anteriores.

Duas delas comparam o seu trabalho de gestão e animação do CRE com a actividade lectiva, manifestando uma atitude crítica e reflexiva a respeito de certos condicionamentos que advêm das características organizacionais do estabelecimento do ensino. Em primeiro plano colocam a questão do tempo escolar, dos seus ritmos e dos modos de trabalho que engendra:

"O que é que mudou para eu estar mais satisfeita? Repara que um professor precisa disto... Eu acho que precisa. O nosso tipo de trabalho é um trabalho um bocado rotineiro, um trabalho fragmentado de hora a hora; este tipo de trabalho, muda de público, muda de sala, muda de livro, muda de materiais... Se depois não houver qualquer coisa que unifique, que passe através disso tudo... (...) a mim parece-me que para este tipo de trabalho é fundamental essa linha transversal. (...) De facto, o nosso trabalho não pode ser só aqueles 50 minutos. Falta esse espaço de trabalho. E nós no CRE temos esse espaço de trabalho."

Realmente o trabalho do professor não pode confinar-se ao espaço da aula. De maneira nenhuma. Eu acho que não deve; é anti-natural e anti-humano" (Fernanda).

"A minha vida na escola antes de haver o CRE era um bocado sala de aula, sala de professores. E agora não é assim. O facto de estarmos muito tempo no CRE quebrou-nos um pouco aquela história da hora de aula, intervalo, hora de aula, intervalo. (...) No CRE não paramos porque tocou. Só se tivermos de ir para a aula. O facto de não termos aquele sistema dos 50 minutos, intervalo, 50 minutos, intervalo altera muito a nossa vida na escola. Toque ou não toque a gente continua a fazer o que está a fazer" (Raquel).

A organização dominante do tempo escolar caracteriza-se pela sua rigidez e pelo seu carácter repetitivo (Husti, 1983; Canário, 1987, p.197; 1992, p.69). Tem como unidade de base a aula (regra geral de 50 minutos). Para professores e alunos, a jornada escolar resulta num somatório de aulas e a grelha horária (regra geral semanal) repete-se ao longo de todo o ano lectivo. Esta estrutura temporal contribui para modelar e sedimentar um modo de exercício do "ofício" docente com características determinadas. *"De hora a hora, muda de público, muda de sala, muda de livro, muda de materiais"* ou ainda *"hora de aula, intervalo, hora de aula, intervalo"*, eis como estas professoras exprimem a lógica de um trabalho condicionado pela divisão tradicional do tempo; uma lógica que parece gerar um certo mal-estar, talvez o sentimento desconfortável de rotina e de ausência de unidade no trabalho.

A participação na gestão e animação do CRE corresponde à apropriação individual e colectiva pelas professoras de um espaço e de um tempo organizados e geridos segundo processos e critérios adaptados à dinâmica e ao funcionamento específicos do Centro; processos e critérios que não têm, portanto, um carácter pré-programado, mas que antes decorrem de um trabalho de concepção que supõe reflexão e criatividade. As professoras organizam o seu trabalho de gestão e animação do CRE, não em função de um qualquer princípio absoluto (estruturador de todas as actividades) de gestão do seu tempo, mas sim de acordo com o sentido global e intrínseco das funções e tarefas que consubstanciam esse trabalho. O tempo não é um obstáculo mas sim um recurso cuja utilização flexível e adaptada confere coerência e unidade ao trabalho. É neste sentido que o envolvimento no CRE é encarado pelas professoras como um contraponto à actividade lectiva, que "humaniza" o exercício quotidiano do seu "ofício".

Outra professora opõe à *"rotina das aulas"* uma vertente particular do trabalho que desenvolve no CRE. Refere-se concretamente às actividades de animação, considerando

que este tipo de actividade deve corresponder a uma dimensão essencial do quotidiano de uma escola - escola que parece conceber como um meio de vida - e, portanto, caber no papel do professor. Estamos perante uma "leitura" do "ofício" docente que não se confina às referências habituais da disciplina de pertença e do território da sala de aula. Um aspecto interessante que retomaremos mais à frente. Vejamos o depoimento desta professora:

"Há a animação que me dá um gozo muito grande, aquelas actividades de animação do CRE bem diferentes da rotina das aulas. Sabes, cada vez penso mais que uma escola não pode ser só as aulas e pronto; que têm de existir cada vez mais espaços, mais sítios, mais hipóteses de vivências diferentes. Isso no fundo é que é uma escola. Não é só despejar matéria, é conviver com as criaturas, é fazer com que se sintam bem para que falem da escola com alegria. Isto só com espaços extra-escolares e actividades de animação. Para mim o papel do professor não é só despejar matéria. É pouco, é pobre e além disso tenho horror à rotina. Eu gosto daquelas actividades em que nos divertimos imenso" (Conceição).

A interacção com os alunos: um relacionamento de maior proximidade à escala do estabelecimento de ensino

Para 3 das 7 professoras entrevistadas, as razões para se sentirem mais satisfeitas situam-se também no plano do relacionamento com os alunos. Alegam que a sua participação na gestão e animação do CRE, e em particular o trabalho quotidiano de apoio aos utilizadores, permitiu-lhes desenvolver relações de maior proximidade com um número acrescido de alunos.

A alusão à relação com os alunos, como fonte de satisfação na profissão não é surpreendente. Na literatura consagrada ao estudo da vida profissional dos professores, a relação com os alunos é em geral apresentada como uma dimensão crucial do exercício da actividade docente: está no centro da maior parte das preocupações do professor, das suas dificuldades, das suas crises; mas é também fonte de motivações e satisfações. Huberman (1989a), em particular, num estudo centrado no ciclo de vida profissional dos professores, observa que a qualidade da relação com os alunos **"parece condicionar a satisfação profissional ao longo de toda a carreira"**¹ (p. 317).

Vejamos dois extractos de entrevistas a título de exemplos:

¹ Uma conclusão já antes afirmada noutro texto também centrado no desenvolvimento da vida profissional do professor, mas onde se focaliza a questão particular da relação com os alunos (Huberman e Schapira, 1984).

"E depois há também o trabalho com os alunos... Alunos que não são necessariamente meus e que eu apanho nas minhas horas de trabalho [no CRE] e que até me encontram na rua e dizem: "A minha professora do CRE!". É bom ouvir isto. Eu acho graça a isso porque eu intervenho muito nos trabalhos que eles vão realizando. No CRE eles soltam-se mais; fico a conhecer gostos, comentários que fazem e estreito relações com eles e penso que tenho conseguido porque por vezes eles até me vêm dizer: "Olhe, eu apresentei o trabalho na aula de História e a professora gostou muito". Portanto, eu acho que a minha intervenção tem-me aproximado muito dos alunos" (Fernanda).

"Eu hoje acho que já não me satisfazia só o ser professora com os meus alunos na minha sala de aula porque eu gosto imenso daquele contacto que tenho ali com todos os alunos que passam pelo CRE. Eu hoje converso com muito mais miúdos do que conversaria se estivesse só com os meus alunos. Eu converso com eles ali, tenho um contacto com eles que se fosse só com os meus alunos não seria possível. Eu penso que há uma relação diferente daquela da sala de aula. Eles não estão ali obrigados; eles vão ali porque querem. É um espaço onde eles se sentem livres para estar ou não estar, para fazer ou para não fazer... Eu acho que isto cria uma cumplicidade diferente. Como eu gosto do contacto com eles, isto dá-me satisfação" (Lurdes).

Para estas professoras a relação com as crianças não é apenas aquela que estabelecem com os seus alunos no interior das situações pedagógicas da sala de aula e que, de certo modo, tem a marca dos constrangimentos inerentes a essas situações. É também uma relação à escala do estabelecimento de ensino, com a generalidade dos alunos utilizadores do Centro, com características distintas de informalidade e afectividade engendradas pelo ambiente relacional do CRE.

O tema da especificidade do ambiente que se vive no Centro, já abordado por outras entrevistadas quando nos falaram das implicações do seu envolvimento no CRE nas suas práticas lectivas, reaparece nestes depoimentos (vidé capítulo IV, p. 162). O CRE, como então referimos, enquanto espaço não escolarizado, obedecendo a princípios de funcionamento que o diferenciam claramente do espaço sala de aula, propicia um quadro de relações interpessoais, entre os professores responsáveis e os alunos utilizadores, marcado por uma certa empatia e confiança recíprocas. Os alunos *"soltam-se"*, confessam *"gostos"*, fazem *"comentários"*, exprimem na relação com o professor aquilo que, em geral, os condicionamentos da sala de aula inibem. Estabelece-se, no dizer da autora do segundo depoimento, uma relação de *"cumplicidade"*. Talvez porque no CRE, aluno e professor, não

tendo que agir e interagir mobilizando estratégias de "fixação no papel" (conformidade com rituais, códigos, regras, exigências do programa, etc.), estratégias que na situação da sala de aula se afiguram por vezes defensivas pela barreira que estabelecem entre vida privada e vida pública, entre esfera intelectual e esfera afectiva, libertam com maior facilidade as suas emoções e os seus sentimentos¹ (Moyne, 1984, p. 32-34). Deste modo se desenvolve um novo quadro de relações de proximidade entre alunos e "professoras do CRE", encarado por estas como uma fonte de satisfação profissional.

As relações interpessoais no seio da equipa: uma rede de amizade e solidariedade

Igual número de professoras (3 casos) relaciona o seu sentimento de satisfação com a qualidade das relações humanas vividas no seio da equipa. Amizade, lealdade, respeito, coesão são os termos que mais empregam para caracterizar a *"teia de relações pessoais"* que a vivência prolongada do trabalho em cooperação permitiu sedimentar e que elas valorizam como fonte de prazer e bem-estar:

"Há também a amizade que nós criamos entre nós e que tem sido também importante. (...) Há coesão entre nós e um bom ambiente de trabalho. Esse bom ambiente, essa coesão e lealdade são factores muito importantes para uma pessoa se sentir bem. Eu acho que não há muito entre os outros. Não há muito isso. Mesmo a nível do grupo [disciplinar] há muito aquilo que eu chamo folclore, o darem-se bem, o exterior... mas aquilo não vem do interior. E entre nós já temos um grande factor de amizade e de respeito. E isso é uma coisa que nos dá muito prazer" (Fernanda).

"Entre nós há já relações pessoais que ajudam muito. Temos prazer em estar juntas... quer dizer, nós criámos já uma teia de relações pessoais que eu acho que facilitam imenso. Nós, para além do trabalho que estamos a fazer gostamos de nos dar uns com os outros. Eu penso que isto é muito importante. (...) Encontramo-nos muitas vezes e eu acho que não tantas porque isto aqui absorve-nos muitas horas. (...) Encontramo-nos nos anos dos miúdos, encontramos-nos às vezes para jantar, para almoçar. Isto é importante porque isto de ser professor nem sempre é fácil. Nesta vida há momentos difíceis e até de desilusão em que nos perguntamos o que é que andamos aqui a fazer. Mas, como eu disse, entre nós há um

¹Uma das professoras entrevistadas exprime de forma bastante elucidativa a informalidade que caracteriza o ambiente que se vive (e se deseja) no CRE: *"Nós damos liberdade às pessoas para poderem vir escrever uma carta de amor no computador se quiserem"* (Elisa).

relacionamento e uma amizade que facilita imenso. Quando um não anda bem por qualquer razão há sempre os outros a puxar e depois passa e fica-se bem outra vez" (Lurdes).

O trabalho quotidiano no Centro, enquanto trabalho cooperativo de um colectivo de professoras, comporta dimensões relacionais e afectivas que, a avaliar por estes depoimentos, se afiguram da maior relevância para o bem-estar das professoras implicadas. Participar na gestão e animação do CRE é também estar integrado numa rede de apoio mútuo onde é possível expressar e partilhar desencantos, confessar dificuldades. Lugar de encontro de solidariedades que ajudam a superar *"momentos difíceis"* de uma vida de professor que *"nem sempre é fácil"*. A que desilusões se refere o autor do segundo depoimento? Escapou-nos a pergunta pertinente no momento apropriado. Contingências da situação de entrevista. Todavia, ficámos a saber que não são coisas menores da vida da professora e que podem até atingir-se do sentimento de que a acção profissional perdeu sentido (*"momentos em que nos perguntamos o que andamos aqui a fazer"*).

A existência de efeitos negativos (em geral reunidos sob o tópico "mal-estar docente") que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas, situacionais e sociais em que exerce a docência, preocupa, desde algumas décadas, um número crescente de investigadores (Esteve, 1991, p. 31). Huberman (1989b), em particular, constatou a existência de momentos difíceis na vida do professor (*"passages à vide"*) cujos sintomas, de natureza muito diversa, estão em geral associados a estados de esgotamento físico, afectivo ou cognitivo (atitudes negativas em relação ao trabalho e a si próprio). O mesmo autor sublinha que o clima sócio-afectivo no seio do estabelecimento de ensino parece desempenhar **"um papel primordial quer como medida preventiva, quer como medida terapêutica"** (id. p.5). Designadamente, a oportunidade do professor reunir à sua volta um núcleo de colegas conviviais, a prática do trabalho em equipa, as relações de cooperação e a entreaajuda entre colegas afiguram-se como condições que favorecem o bem-estar do professor (Huberman, 1989a, p.326; 1989b, pp. 29 e 31).

A interacção com um número acrescido de professores: desenvolvimento de relações profissionais com colegas de outros campos disciplinares

Trabalhar na gestão e animação do CRE é estar num lugar propício para a interacção com um número acrescido de professores (os utilizadores do Centro). Multiplicam-se as oportunidades de diálogo, de explicitação e confronto de ideias, de partilha de experiências. Uma das entrevistadas exprimiu-nos a satisfação que este quadro alargado de

relações profissionais lhe proporciona. O que a satisfaz em particular é a possibilidade que o envolvimento no CRE lhe confere de estreitar relações com colegas de outros campos disciplinares e de beneficiar consequentemente do confronto com uma diversidade acrescida de saberes, de modos de pensar e de fazer. Para esta professora o desenvolvimento de relações profissionais com colegas de outras disciplinas adquiriu uma expressão sem precedente; contrasta com a sua prática anterior de relacionamento prioritário com o grupo disciplinar. O que não é surpreendente se tivermos em conta que a tradicional compartimentação disciplinar **"cria não apenas diferentes categorias de saberes, mas também comunidades diferentes de professores"** com identidades e interesses específicos; grupos que, em geral, constituem para os respectivos membros o seu espaço relacional de referência (Gather Thurler, 1994, p. 28). A participação na gestão e animação do CRE favorece a descompartimentação das relações profissionais dos professores implicados. Na opinião de uma das professoras entrevistadas (extensível a outras¹), o exercício quotidiano da profissão torna-se mais interessante. Vejamos o seu testemunho:

"O contacto com os outros professores da escola é outra coisa que mudou. Hoje já não me satisfazia ser só professora na minha sala de aula porque também gosto muito do contacto que tenho ali com os professores que lá vão. O CRE permitiu-me contactar com muitos professores que de outra maneira não seria possível porque como sabes as pessoas normalmente dão-se mais com as pessoas dos seus grupos e o facto de trabalhar no CRE permitiu-me conversar com todos os professores desta escola. Eu achei sempre que nas escolas as pessoas estavam muito confinadas aos grupos e não há dúvida que em todas as escolas por onde eu passei os professores com os quais me dava eram as pessoas do meu grupo. Aqui dou-me com as pessoas do grupo e da equipa, como é claro, mas relaciono-me com muito mais gente. Descobre-se pessoas interessantes que se interessam por aquilo que fazem. Trocamos ideias e conhecimentos com pessoas de outras disciplinas, com outras maneiras de pensar e de fazer as coisas. É bom, eu gosto muito deste contacto com os colegas." (Lurdes).

Acabámos de percorrer uma a uma as diferentes categorias de razões com que as professoras justificam o seu sentimento de maior satisfação profissional, tecendo em cada caso as considerações e inferências que julgámos plausíveis. Importa agora proceder a uma "leitura" global de tudo o que ficou exposto e retirar algumas ilações.

¹Recordemos que o valor formativo das relações profissionais com colegas de outras disciplinas foi realçado por outras professoras (2 casos) quando interrogadas sobre as implicações da sua experiência do CRE nas actividades lectivas (Vidé capítulo IV, p. 164).

Depreende-se do discurso das professoras que a sua evolução para um estado de maior satisfação tem lugar no quadro de um processo de desenvolvimento da sua prática profissional. Trata-se de uma evolução engendrada pela sua própria actividade criadora. Enquanto responsáveis pela "pilotagem" de um processo de inovação organizacional (o CRE), criaram condições para uma transformação qualitativa da sua prática, que se traduziu num acréscimo de satisfação com trabalho e, portanto, numa relação mais positiva com a profissão. As novas tarefas e responsabilidades que decorrem do trabalho de gestão e animação do CRE, bem como as novas práticas relacionais (com alunos e professores) que engendram são vividas como fontes de prazer que tornam o exercício quotidiano da profissão intrinsecamente mais interessante. Vale a pena transcrever de novo alguns extractos do discurso das professoras para vermos como a terminologia que utilizam é, a este respeito, elucidativa. Sublinhámos as expressões que consideramos mais significativas.

São referências genéricas à satisfação proporcionada pela participação na gestão e animação do CRE:

"Eu sinto que no dia-a-dia o meu trabalho na escola é bem mais interessante" (Helena).

" Eu sinto que estou a fazer uma coisa que gosto, (...) É o estar a fazer uma coisa interessante(...) Preciso de me entusiasmar no trabalho. E nisso o CRE tem sido muito importante" (Elisa).

São também testemunhos onde a satisfação manifestada surge associada a aspectos particulares do seu envolvimento no CRE:

- A propósito das actividades de animação:

"Há a animação que me dá um gozo muito grande; aquelas actividades de animação do CRE" (Conceição).

- A propósito da relação com os alunos:

"(...) eu gosto imenso daquele contacto que tenho ali com todos os alunos que passam pelo CRE" (Lurdes).

"A gente contacta com muitos alunos (...). Eu gosto disso" (Conceição).

- Sobre as relações interpessoais no seio da equipa:

"Entre nós, já temos um grande factor de amizade, de solidariedade e de respeito. E isso é uma coisa que me dá muito prazer" (Fernanda).

"Temos prazer em estar juntos (...). Nós, para além do trabalho que estamos a fazer, gostamos de nos dar uns com os outros" (Lurdes).

- A respeito do relacionamento com os professores utilizadores do CRE:

"(...) também gosto muito do contacto que tenho ali com os professores que lá vão. Descobre-se pessoas interessantes (...). É bom, eu gosto muito deste contacto com os colegas" (Lurdes).

Ao explicitarem os prazeres que retiram da sua participação na gestão e animação do CRE, as professoras não exprimem apenas os sentimentos, as emoções e os afectos que os ligam às suas actividades ocupacionais; manifestam também valores e representações profissionais. Com efeito, os "prazeres profissionais" dos professores, enquanto expressões das suas maneiras de gostar do "ofício", são reveladores de facetas determinadas da sua cultura profissional (Demailly, 1991, p. 313).

A esta luz, os novos prazeres referidos pelas professoras não serão indicadores de uma reorganização determinada da sua cultura profissional, coerente com o desenvolvimento das suas práticas? Julgamos que sim. Dois aspectos interligados nos parecem particularmente relevantes.

Por um lado, as professoras exprimem uma "leitura" do seu "ofício" que corresponde a pensá-lo à escala do estabelecimento de ensino. As suas referências à satisfação que retiram do alargamento do seu espaço de acção e de relação, para além dos quadros restritos da disciplina de pertença e do território da sala de aula, exprimem um forte sentido valorativo da importância da participação do professor na vida global do estabelecimento de ensino. Ao mesmo tempo deixam transparecer uma atitude reflexiva e crítica a respeito das condições organizacionais que contribuem para modelar o modo tradicional de exercício do "ofício" docente (rigidez da gestão do tempo, trabalho repetitivo e

fragmentado confinado à sala de aula, compartimentação das relações profissionais segundo uma lógica disciplinar e corporativa...). A experiência do CRE, pelas mudanças que engendrou na vida profissional das professoras, parece ter contribuído para um acréscimo de lucidez a respeito de características estruturais do estabelecimento de ensino frequentemente objecto, da parte dos docentes, de uma visão naturalista (inibidora da capacidade de intervir de forma criativa nos contextos escolares) que conduz a aceitá-las como neutras, absolutas e incontroversas, quando, na realidade, correspondem a produções sociais necessariamente contingentes e relativas (Canário, 1989, pp. 4-6).

Por outro lado, as fontes de prazer profissional que as professoras associam ao seu envolvimento na gestão e animação do CRE são reveladoras da importância que conferem às relações de cooperação com os seus colegas. No CRE, a sua longa experiência de trabalho em conjunto, de partilha de objectivos comuns, de implicação na resolução dos mesmos problemas, permitiu aprofundar o interconhecimento e cimentar relações de grande proximidade. A entajuda, o apoio mútuo, a confiança e a lealdade, a possibilidade de expressar e partilhar dificuldades e desencantos são características (valorizadas pelas professoras como suporte de bem-estar profissional) do ambiente relacional que se vive no seio da equipa, próprias, segundo Gather Thurler (1994, p. 32), de uma cultura da cooperação. A experiência do CRE terá contribuído para desenvolver nas professoras um forte sentido valorativo da importância das situações de trabalho cooperativo. Esta interpretação ganha consistência pelo modo como se afigura coerente com observações que realçámos noutros lugares, nomeadamente: a ênfase dada pelas professoras ao valor formativo do confronto de ideias e da troca de saberes no seio da equipa (Vidé sub-ponto 3.2 do capítulo III e capítulo IV, p. 164), bem como a apreciação claramente positiva que fazem da sua experiência de trabalho em equipa no CRE (Vidé ponto 4 do capítulo III). Em relação a este segundo aspecto, recordemos que para a maioria das professoras a participação na gestão e animação do CRE constitui a experiência de trabalho em equipa mais prolongada e significativa da sua vida profissional (até ao envolvimento no CRE trabalharam num registo predominantemente individual) Como vimos (Vidé pp. 138-140), todas salientam as vantagens formativas desta experiência. Algumas afirmam até que *"aprenderam a trabalhar em equipa"* e há mesmo quem tenha evoluído de uma atitude negativa face a esta modalidade de trabalho (sugerindo uma predisposição para o individualismo) para uma perspectiva valorizadora das suas virtualidades.

De resto, o facto das professoras perspectivarem a sua esfera de intervenção e de relação para além das preocupações mais imediatas da sala de aula (e do espaço relacional

que constitui o grupo disciplinar de pertença), a sua necessidade de fugir à rotina envolvendo-se em actividades de criação (*"Se não fosse o CRE, eu arranjava outro... Acabaria por me meter em qualquer projecto"* (Elisa); *"É muito difícil para mim ver-me já desligada dum projecto ou de uma actividade extra-aulas"* (Helena)), a par da importância que atribuem ao confronto de ideias e ao trabalho em equipa, não serão, também, aspectos indicadores do desenvolvimento de uma cultura da cooperação? Pelo menos, não serão estes aspectos reveladores de atitudes em relação ao seu "ofício" contrárias àquelas que, segundo Lortie (1975, em Gather Thurler, 1984, p. 27), são típicas de uma cultura individualista (imediaticidade, conservantismo e individualismo)?

2. Uma imagem de si próprias mais valorizada

A par do sentimento de maior satisfação profissional, transparece do discurso produzido pelas professoras uma imagem revalorizada de si próprias. Por motivos diversos¹ (Vidé quadro síntese 6 no final deste capítulo e anexo p. 237), todas afirmam que sentem *"uma grande satisfação pessoal"*, sentem-se *"diferentes"*, *"melhor consigo próprias"*.

Para 4 dos 7 professoras entrevistadas, a percepção mais positiva de si mesmos prende-se com um sentimento de maior confiança nas capacidades pessoais e profissionais.

A gestão e animação do CRE, ao contrário das actividades individuais e solitárias protectoras do olhar de outrem, constitui uma situação de trabalho em equipa onde o confronto com o juízo crítico dos outros (dos colegas e, em geral, de todos a quem a experiência do CRE é divulgada) se torna inevitável. O *"medo de cair no ridículo"*, de *"perder a face"*, manifesta-se sempre que *"coisas muito íntimas"*, da esfera privada (inseguranças associadas a incapacidades ou dificuldades pessoais) transparecem para o domínio público. A avaliar pelos depoimentos das professoras, as actividades em que se sentem mais inseguras são as que exigem produção escrita ou falar em público. Ora, actividades desta natureza fazem parte do quotidiano da gestão e animação do CRE. Como referem as professoras, foram *"obrigadas a ir para a frente"*, a *"fazer destas coisas"*. Por isso, venceram barreiras pessoais, desenvolveram capacidades e competências que lhes conferem maior confiança em si próprias.

"Sinto-me melhor naquilo que aprendi e que sei que vai ser sempre importante para mim. Há incapacidades que eu... Há coisas em que eu tenho dificuldade. Não tenho facilidade em escrever, por exemplo. Não tenho facilidade em falar. São coisas muito íntimas..., de insegurança. Mas com o CRE eu comecei a sentir que... Até porque há coisas que a pessoa vive, que eu vivi por estar aqui que eu nunca pensei poder fazer. Ao nível de estar a falar com pessoas, de descontrair, de ter que encarar muita gente. Saírem-me as coisas e saírem-me bem. Rascunhar também umas coisas. Não há dúvida nenhuma que... São coisas que naquele momento se fazem e que a pessoa se sente satisfeita e às vezes nem sabe como é que lhe surgiu e sente-se mais segura, mas depois a seguir acontece outra coisa que é preciso agarrar e a pessoa não deixa de ter medo. Continuo a ter muita insegurança, mas se me empurram para a frente ou se sou obrigada a ir para a frente, eu vou. Saia o que sair" (Helena).

¹ As respostas são múltiplas.

"Acho que... Eu acho que o CRE me fez ter uma certa confiança em mim. Acho que sim. Acho que faz bem a toda a gente. (...) Quem me conhece sabe que eu tenho sempre medo de não conseguir fazer as coisas. Acho que tenho sempre um certo medo de ser avaliada. Tenho muito medo de cair no ridículo. Tenho muito medo de dizer um grande disparate. Se calhar até me atiro para as coisas porque é uma forma de eu verificar se consigo ou não consigo. Quando consigo e as coisas me correm bem, eu fico muito satisfeita. (...) Eu acho que todas as coisas em que a gente se mete e correm bem, eu acho que... É uma experiência positiva para mim" (Raquel).

Igual número de professoras (4) destaca a satisfação pessoal que retira do facto de ter contribuído para uma obra (o CRE) de reconhecido valor. Afirmam que se sentem *"melhor consigo próprias"*, que sentem *"uma alegria muito grande"* por terem produzido *"uma coisa útil"* (para os professores e, principalmente, para os alunos). Sentimentos que parecem significar que a sua acção profissional ganhou um sentido renovado.

A imagem que um indivíduo tem de si próprio define-se na relação com os outros. As expectativas, as apreciações e os juízos sobre o seu valor comunicados por outrem, e em particular por *"outros significativos"* (L'Écuyer, 1978, p.51), participam activamente no processo dinâmico de organização e reorganização da sua percepção de si próprio (Lipiansky, 1990, pp. 176-186). É por esta razão que Abraham (1982) afirma que *"a imagem profissional que uma pessoa tem de si mesma é determinada pela consideração que tem por si própria e por aquela que julga que os outros têm a seu respeito"* (p. 38).

Este carácter interaccional da percepção subjectiva de si mesmo está bem patente no discurso produzido pelas professoras. O seu sentimento de valorização pessoal e profissional é suportado e alimentado pelos *feedbacks* de reconhecimento do valor e da utilidade do seu trabalho provenientes de outros diversos: alunos, professores, pais, visitantes do CRE.

Vejamos dois depoimentos:

"Sinto-me mais feliz. Estou contente comigo; acho que contribuí para uma coisa válida. Sei lá... eu sinto que as pessoas chegam e ainda hoje recebi uma turma do 5º ano que vem de novo mais os encarregados de educação e há um certo deslumbramento pelo espaço e pela maneira agradável que acho que toda a gente gosta. As pessoas chegam aqui e ficam encantadas com o espaço aberto, com a disposição das coisas, com um certo bom gosto que

dentro do possível se conseguiu. Depois, sinto que as pessoas que vêm cá, além disso, gostam de ver o nosso entusiasmo quando lhes mostramos e quando lhes falamos das coisas que lá se passam. Professores e encarregados de educação. Ainda hoje eu acabei de falar... Vieram-me duas mães dizer: "Gostei tanto de a ouvir, deve gostar muito de trabalhar aqui". E eu fiquei... Não há dúvida que eu deixei passar em meia hora todo esse entusiasmo [rindo de satisfação]. E até alunos... No ano passado tivemos visitas de alunos do 8º ano e de nossos futuros colegas das Escolas Superiores de Educação e via-se muito entusiasmo e levavam daqui ideias. As pessoas ficam com imensa vontade de fazer igual. E com vontade porque nós conseguimos transmitir-lhes que isto é útil, que é agradável e que é bom para os alunos. As pessoas dão valor a isto. Elas gostam. Acho que isso tem sido extraordinariamente importante. É a imagem de sucesso. Não posso deixar de me sentir feliz, não é? É uma grande satisfação pessoal" (Fernanda).

"Acho que ter contribuído para a existência do CRE e para aquilo que o CRE representa para esta escola é uma alegria muito grande. Sinto que contribuí para uma coisa útil; sinto que contribuí para uma coisa que é importante para os alunos desta escola. É também importante para os professores, mas para mim, isso, realmente, é secundário. Penso que é uma coisa que é importante para os alunos desta escola. Hoje, os nossos alunos que andaram nesta escola vêm cá e têm saudades do CRE e das coisas que aqui podiam fazer, daquele espaço, daquele ambiente de trabalho e eu acho que isso é gratificante. As pessoas são humanas..., nós recebemos aqui tanta gente, tanta gente... Quando as pessoas vêm cá e nos contam como é nas suas escolas e nos dizem que isto é muito bom... Pronto, as pessoas são humanas e também têm de sentir um certo reconhecimento. Eu moro aqui perto e encontro muitos miúdos que muitas vezes vão com os pais, com as mães e dizem: "Olha a professora do CRE! Olha a professora do CRE! E eu estou sempre a ouvir isto. É bom; é compensador. Um professor precisa disto" (Lurdes).

Os alunos são uma referência particularmente significativa. Como referimos atrás (Vidé capítulo IV, p.163), ser *"professora do CRE"* é ser reconhecida pelos alunos como professora responsável por um espaço que eles valorizam, que responde aos seus interesses e motivações, um espaço do qual se apropriaram como território de autonomia e liberdade. O prestígio que a participação na gestão e animação do CRE confere às professoras junto dos alunos afigura-se como um factor de satisfação pessoal e profissional. Repare-se nas mensagens explícitas (por parte dos alunos) de simpatia e de admiração (*"Olha a professora do CRE! Olha a professora do CRE!"*). *"Um professor precisa disto"*, sublinha a autora do segundo depoimento. Talvez porque os *feedbacks* positivos dos alunos lhe devolvem uma

imagem de si-própria de boa profissional, conferindo-lhe assim a plausibilidade de que ela carece para poder sustentar-se. O exercício da profissão docente corresponde a uma actividade de relação interpessoal em que a natureza da interacção com os **"outros significativos"** que são os alunos assume particular relevância na estruturação das representações do professor a respeito de si próprio (Abraham, 1982, pp. 35-39). Moyne (1984) considera que o professor procura no comportamento do aluno a conformidade com a imagem de si mesmo que ele deseja ver confirmada, como se erguesse um espelho e dissesse: **"Devolve-me por este espelho a imagem que te dou de mim' o que significa concretamente: 'Pela tua atenção e pelo teu trabalho, diz-me que sou um bom professor'"**(p.29).

A imagem revalorizada de si próprias que as professoras atribuem à sua participação na gestão e animação o CRE é reveladora de que situações cooperativas de trabalho como esta, não confinadas às preocupações mais imediatas da actividade lectiva, comportam virtualidades e vantagens que o trabalho isolado e solitário da sala de aula dificilmente proporciona. Como refere Gather Thurler (1994), o isolamento **"oferece aos professores uma esfera privada que constitui uma protecção (...) contra os juízos de valor e as intervenções provenientes do exterior. Mas aquilo que protege contra as críticas e as repreensões exclui também toda a fonte possível de reconhecimento e apoio. Os professores isolados recebem pouco *feedback* da parte de adultos a respeito do seu valor e da sua competência"** (p. 26).

Por último, depreende-se do discurso de 1 dos 7 professoras entrevistadas que a sua experiência do CRE despoletou uma reflexão sobre si própria, um questionamento do seu modo de relação com os seus colegas de profissão. Esta professora fala-nos de um **"amadurecimento pessoal"**, com tradução em **"modificações de personalidade"** e numa maior competência relacional, atribuindo-o ao seu confronto com o "olhar" crítico de alguns colegas a respeito da pessoa **"um bocado intransigente"** que era, bem como à vivência do trabalho em equipa no CRE. Considera-se uma pessoa **"mais simpática, mais doce"**, evidenciando uma percepção mais positiva de si própria, aparentemente confirmada pela imagem devolvida pelos outros.

"Vou dizer uma coisa que é assim. Eu acho que sofri modificações de personalidade. Eu era uma pessoa extremamente exigente em termos profissionais, não pessoais, não afectivos, mas em termos profissionais, mesmo quando estava no Conselho Directivo. Só mais tarde tomei consciência. Exigia sempre das pessoas mais trabalho,

trabalho correcto, atitudes correctas e era um bocado intransigente. Ora bem, eu acho que sofri uma grande alteração em relação a isso. Eu acho que...Não sei se por estar no CRE, trabalhar com uma equipa... Não sei o que é que aconteceu, mas tomei consciência que estava a ser muito dura. O facto é que alterei a minha personalidade tornando-me mais acessível aos outros. Deixo passar mais falhas, não ligo tanto, não reparo tanto, ou não quero reparar. Mais simpática, digamos. (...) Eu acho que tomei consciência por duas ou três pessoas dentro da escola que me disseram que eu tinha um ar duro quando falo com as pessoas, que eu era um bocado intransigente. As pessoas dizem-nos isto e nós achamos que isso pode ser incorrecto e pode prejudicar os outros. Eu hoje sou diferente (...) e acho que estou muito melhor (...). Adquiri uma visão mais complexa e amadureci. Acho que isto faz parte do amadurecimento pessoal. O CRE deve ter a ver com isso na medida em que comecei a funcionar em equipa em que se eu fosse tão intransigente, provavelmente, arranjaria problemas, não é? Portanto, tive que eu própria tentar dar um passo gigantesco no sentido de me dar com os outros, de trabalhar com os outros. E isso ajudou-me a ser menos intransigente. Estou mais doce, como as pessoas dizem" (Irene).

QUADRO SÍNTESE 6

- Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças? -

Profs	Repercussões na relação com a profissão - PROF						Repercussões na imagem de si própria- SI/PRO		
	Resposta global (Que repercussões na maneira de sentir e viver a profissão?) GLB		Explicitação da resposta global: fontes de uma satisfação profissional acrescida EXP						
	A	B	A	B	C	D	A	B	C
Helena		.	.				.		
Elisa		.	.					.	
Raquel	.		.				.		
Lurdes		.		.	.	.		.
Fernanda		.	.	.	.			.
Irene	.				.		.		.
Conceição		• (1)	.	.			.	.
Legenda	A - A participação na gestão e animação do CRE traduziu-se numa maior satisfação profissional. B - Idem, sugerindo que o exercício do "ofício" adquiriu um interesse renovado. (1) Considera que é "ar novo" para os últimos anos da sua vida profissional.		A - A participação na gestão e animação do CRE enquanto contraponto ao trabalho repetitivo e fragmentado da sala de aula B - As relações de maior proximidade com um número acrescido de alunos C - As relações de amizade e solidariedade na equipa D - As relações profissionais com os professores utilizadores do CRE, nomeadamente com colegas de outras disciplinas				A - Maior confiança nas suas capacidades pessoais e profissionais B - Sente uma grande satisfação pessoal por ter contribuído para uma obra de reconhecido valor. C - Sente-se mais satisfeita consigo própria em virtude de alterações positivas na sua maneira de ser e de estar na relação com os colegas de profissão.		

CONCLUSÃO

Procurámos ao longo de sucessivas etapas explicitar e compreender alguns aspectos do percurso formativo vivido por uma equipa de professoras no quadro da "pilotagem" de um processo de inovação endógeno ao estabelecimento de ensino: o desenvolvimento do Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna. Privilegiámos no estudo dos efeitos formativos da "construção" desta inovação três vertentes de análise: saberes e competências adquiridos pelas professoras no decurso da sua participação na gestão e animação do CRE; repercussões no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas; consequências na sua "maneira de sentir e de viver a profissão", bem como na imagem de si próprias.

Impõe-se-nos agora um esforço global de síntese no sentido de realçarmos os resultados que se nos afiguram mais relevantes.

Um percurso de apropriação de saberes e de desenvolvimento de competências

A gestão e animação do CRE constitui um trabalho multidimensional e complexo, exigente do ponto de vista da diversidade de conhecimentos e competências necessários à sua execução. As tarefas e actividades desenvolvidas pelas professoras responsáveis correspondem ao cumprimento das diversas funções organizativas do CRE: funções de planeamento e gestão, funções de documentação, funções de animação pedagógica e formação, funções de avaliação e desenvolvimento.

A execução das funções de planeamento e gestão requer da parte das professoras o trabalho de assegurar a definição dos objectivos do CRE, a programação das actividades, a elaboração de estratégias, a gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos afectados ao Centro, bem como a articulação com os órgãos de gestão da escola e com a comunidade envolvente. As funções de documentação envolvem, no essencial, todas as operações relativas ao processo da "cadeia documental" (recolha de documentos, tratamento da informação documental, difusão da informação), bem como a produção de documentação em diferentes suportes e com recurso a diferentes equipamentos (audio, vídeo, fotográfico, informático, etc.). As funções de animação pedagógica e formação incluem actividades como a programação e animação de acções de informação/formação dirigidas a alunos e/ou professores, a prestação de serviços de apoio a actividades de pesquisa/produção de professores e de alunos, iniciativas de animação pedagógica (exposições, dinamização da leitura...), actividades de informação/divulgação junto da escola e da comunidade. Por último, as funções de avaliação e desenvolvimento exigem das professoras o trabalho complexo de

conceber estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento do Centro, com base na análise dos resultados do trabalho que se vai produzindo, no diagnóstico de erros, dificuldades e problemas.

Este trabalho representou para as professoras uma "novidade", no sentido em que apelava, no essencial, para conhecimentos e competências que não possuíam à partida. A confrontação com uma experiência de trabalho pouco congruente com os seus quadros de referência habituais, que as colocou numa situação de "carência" do ponto de vista dos saberes necessários, desencadeou um processo de "construção" de necessidades de formação. Todas sublinham a necessidade que sentiram de *"novos conhecimentos"*, de *"aprender coisas novas"*. Para algumas, tratou-se de um momento atravessado por *"muitas dificuldades"*, por *"angústias"*, por alguma insegurança pessoal e sensação de desnorte; em suma, por um conflito interior que só iriam ultrapassar apropriando-se dos saberes e saberes-fazer necessários para corresponder às exigências da situação.

A gestão e animação do CRE corresponde, em parte, a um trabalho de carácter técnico que exigiu das professoras a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (de documentalista, de informático, de técnico de audiovisuais, de operador de vídeo, etc.), necessários, nomeadamente, a assegurar a gestão documental (nos seus diferentes suportes e linguagens), a utilização dos equipamentos disponíveis (audio, vídeo, informático, etc.), a elaboração de produtos documentais próprios.

O impacto formativo do trabalho realizado pelas professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE prende-se, em parte, com as aprendizagens que realizaram tendo em vista a execução das actividades e tarefas de carácter técnico. Este trabalho constituiu de facto um "espaço" de capitalização de novos saberes e saberes-fazer. Porém, do ponto de vista das professoras, o trabalho com maior incidência formativa é principalmente aquele que consiste na definição de objectivos, na programação de actividades, na identificação de problemas e na concepção de cenários para os resolver, na gestão dos recursos afectados ao Centro. Trata-se de um trabalho de concepção, essencialmente de carácter investigativo e prospetivo, que exige e desenvolve a capacidade de agir estrategicamente, a capacidade de reflexão e de análise para problematizar situações, diagnosticar dificuldades e problemas, *"inventar"* e experimentar soluções.

O valor formativo da gestão e animação do CRE não se prende apenas com a natureza das actividades e tarefas desenvolvidas pelas professoras, mas também com o facto de se tratar de uma situação de trabalho em equipa.

Vimos que para a maioria das professoras, a participação no processo de desenvolvimento do CRE constitui a experiência de trabalho em equipa mais prolongada e significativa da sua vida profissional. Viveram o seu envolvimento no Centro como uma ruptura do curso habitual das coisas, como uma descontinuidade no seu percurso profissional, não apenas pelo conteúdo do trabalho a desenvolver (pouco congruente com os seus quadros de referência habituais, como referimos atrás), mas também porque antes sempre trabalharam num registo predominantemente individual. Falam de algumas (poucas) actividades em conjunto com colegas, atribuindo-lhes um carácter de experiências pontuais que, do nosso ponto de vista, mais não são do que excepções que confirmam a regra.

Todas as professoras entrevistadas convergem no reconhecimento do carácter eminentemente formativo da dinâmica de trabalho em equipa vivida no CRE. Algumas salientam o valor formativo do confronto de ideias e da troca de saberes inerentes ao trabalho em equipa. Outras sublinham o facto de terem *"aprendido a trabalhar em equipa"*, considerando que os benefícios formativos que retiraram da experiência do CRE consistem principalmente no desenvolvimento de atitudes e aptidões requeridas por esta modalidade de trabalho, tais como a tolerância e a descentração no debate de ideias, a capacidade de explicitar o pensamento de forma concisa e organizada, de *"ouvir os outros"*, de *"respeitar as opiniões"* e de produzir consensos. Para duas destas professoras, precisamente aquelas que justificaram a sua pouca experiência de trabalho em equipa até ao envolvimento no Centro com base em características pessoais como o individualismo ou uma certa inaptidão para este modo de trabalho, a experiência vivida no CRE despoletou uma mudança de perspectiva. O trabalho em equipa no CRE foi para elas um combate contra si próprias, contra as suas reservas iniciais face a esta modalidade de trabalho; venceram barreiras pessoais, desenvolveram capacidades para trabalhar em grupo e *"descobriram"* que esta maneira de trabalhar tem virtualidades compensadoras.

A apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências por parte das professoras corresponde, no essencial, a uma dinâmica formativa informal. As professoras viveram um processo de autoformação com base num trabalho reflexivo e de pesquisa, no âmbito do qual assumiu particular importância a partilha de saberes e de experiências, as trocas entre pares no seio da equipa. Com efeito, interrogadas sobre os processos a que recorreram para superar as dificuldades que encontraram no

exercício do seu trabalho, as professoras falam-nos de uma caminhada feita *"muito à sua custa"*, *"partindo dos conhecimentos pessoais"*, recorrendo a fontes documentais, não deixando, porém, de pôr a tónica nas aprendizagens realizadas interpares no seio da equipa. As professoras conferem especial relevância às ajudas das colegas, valorizam antes de mais os saberes e saberes-fazer de quem vive as mesmas realidades, os conselhos de quem se confronta com os mesmos problemas. Algumas professoras salientam a sua participação *"na qualidade de formandas"* em "oficinas do utilizador" animadas por colegas da equipa. Aí adquiriram competências técnicas na manipulação de equipamentos, tais como: máquina fotográfica, gravador/leitor vídeo, câmara vídeo ou computador. As "oficinas", além de serem um exemplo significativo das actividades desenvolvidas pelo CRE no domínio da formação dos professores da escola, constituíram-se também como espaços de formação mútua, por via não formal, para os próprios elementos da equipa.

O percurso formativo vivido pelas professoras, individual e colectivamente, não dispensa o recurso a apoios externos, nomeadamente, em termos de consultadoria técnica, nem tão-pouco o complemento formativo de momentos mais formalizados de formação, vulgarmente designados por "acções de formação". Estas são procuradas tendo em vista, principalmente, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências técnicas necessárias a assegurar a utilização dos equipamentos disponíveis. Importa sublinhar que a procura de apoios externos e de momentos formais de formação por parte das professoras obedece a uma lógica de autoformação, inserindo-se num percurso auto-gerido de apropriação de saberes e saberes-fazer cuja finalidade é a resolução dos problemas inerentes ao processo de desenvolvimento do CRE.

Resta-nos salientar, para terminar este ponto, que o percurso de apropriação de novos saberes e de desenvolvimento de novas competências vivido pelas professoras tem a "marca" de uma certa "pressão" exercida pelos utilizadores do CRE (professores e alunos).

A respeito das dificuldades que tiveram de enfrentar para corresponder às exigências do processo de desenvolvimento do CRE, a maioria das professoras sublinhou de forma espontânea, o esforço que teve de realizar para corresponder às necessidades e problemas dos utilizadores. Referem que tiveram de *"aprender de tudo um pouco"*, que tiveram de *"aprender mais para poder dar resposta"*, que tiveram de frequentar "acções de formação" porque eram confrontadas com os problemas dos utilizadores, porque *"as pessoas vinham esclarecer dúvidas"*, porque tinham de *"ajudar os miúdos no CRE"*.

Foi também com uma argumentação deste teor que as professoras justificaram um alargamento progressivo das suas funções no Centro e uma consequente diversificação das suas actividades e tarefas : após uma fase inicial do desenvolvimento do CRE marcada por uma organização do trabalho segundo uma lógica algo sectorial e, em certa medida, de acordo com os domínios de competência de cada uma (designadamente, com a disciplina leccionada), as professoras "foram obrigadas" pelo imperativo de responder com eficácia às solicitações da comunidade escolar (professores e alunos) a evoluir no sentido de uma "leitura" mais abrangente das suas funções e de uma concomitante diversificação do seu trabalho.

As solicitações dos utilizadores do Centro assumiram, pois, o carácter de um constrangimento que parece ter marcado de forma particularmente significativa a experiência vivida pelas professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE. Do nosso ponto de vista, o carácter formativo desta experiência radica em grande parte neste constrangimento. Com efeito, se admitirmos que a progressiva diversificação do trabalho das professoras se traduziu numa acentuação da descontinuidade entre a experiência vivida no CRE e as suas referências profissionais habituais; se admitirmos, portanto, que o seu trabalho, diversificando-se, foi incorporando actividades e tarefas que exigiram da sua parte a apropriação de novos saberes e saberes-fazer, temos de reconhecer que o percurso formativo vivido pelas professoras tem a "marca" da "pressão" exercida pelas solicitações diferenciadas dos utilizadores do Centro.

Para esta "pressão" terá obviamente contribuído o facto de o CRE se ter tornado, em pouco tempo, após um período de instalação, num dispositivo fortemente utilizado por alunos e professores. Ora, importa aqui lembrar que a rápida apropriação do Centro pela comunidade escolar não é independente da estratégia de desenvolvimento e consolidação do CRE adoptada pelas professoras. Vimos que a equipa do CRE, preocupada em evitar, quer a "escolarização" deste dispositivo, quer a sua marginalização (no sentido de ser remetido para o extra ou o circum escolar) teve como destinatários principais e mais directos os alunos; apostando no CRE como espaço educativo informal (refira-se a propósito as iniciativas que tomou no domínio da animação dirigidas, em especial, aos alunos), acabou por conseguir atraí-los e fazer deles um elo fundamental de ligação entre o CRE e os professores (no sentido em que estes, por influência dos alunos acabaram também por se tornar utilizadores frequentes do Centro). Sendo a forte utilização do Centro pela comunidade escolar, em certa medida, uma consequência da acção deliberada das professoras, não podemos dissociar os benefícios formativos que retiraram da sua experiência, das suas próprias opções estratégicas em matéria de desenvolvimento do CRE. Ao conseguir fazer do Centro uma inovação à

escala do estabelecimento de ensino, apropriada pela generalidade da população escolar, as professoras geraram condições que contribuíram para fazer da experiência que viveram uma experiência com uma forte dimensão formativa.

Uma experiência com implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras envolvidas.

Na abordagem das repercussões do CRE na prática pedagógica das professoras tivemos em conta que, além de serem potenciais utilizadoras dos meios disponibilizados pelo Centro, estas professoras trabalham diariamente neste espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Assim, considerámos duas questões complementares. Por um lado, procurámos saber até que ponto um dispositivo que colocou à sua disposição recursos em quantidade e diversidade acrescidas induziu uma transformação qualitativa das suas práticas de ensino. Por outro lado, tratou-se de saber se o trabalho que desenvolveram no CRE na qualidade de membros da equipa responsável teve implicações na sua actividade lectiva. No fundo, o nosso problema consistiu numa tentativa de caracterizar e compreender um presumível desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras (susceptível de reverter a favor da aprendizagem dos alunos), encarando-o como uma dimensão importante de um processo de desenvolvimento profissional.

A análise do modo como as professoras articulam a existência do Centro com a sua actividade lectiva permitiu-nos tecer algumas inferências a respeito de uma hipotética transformação das suas práticas.

Identificámos 3 modos de articulação entre o CRE e as actividades da sala de aula. O primeiro corresponde à utilização dos apoios disponibilizados pelo Centro para a preparação de aulas. São utilizações que envolvem, nomeadamente, a consulta de documentação e o recurso a equipamentos diversos para a produção de materiais. O segundo corresponde à requisição de documentação e/ou equipamentos para "apoio" à aula. Um terceiro modo de articulação entre o CRE e a actividade lectiva das professoras consiste na utilização do Centro no quadro do desenvolvimento de actividades de pesquisa e/ou produção de informação por parte dos alunos. Foi possível identificar um conjunto de aspectos processuais e organizacionais que configuram estas actividades, designadamente os seguintes: as professoras recomendam aos seus alunos o recurso autónomo aos meios disponibilizados pelo Centro; elas próprias procedem à utilização directa do Centro para apoiar as actividades de pesquisa/produção dos alunos; estas actividades decorrem, quer no CRE, quer na sala de

aula; os alunos deslocam-se autonomamente ao Centro durante a aula, em função das necessidades decorrentes do seu trabalho; existe flexibilidade no modo de agrupamento dos alunos: as actividades desenvolvidas dão lugar a momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual.

Os dois primeiros modos de utilização do CRE devem ser encarados, do nosso ponto de vista, como a expressão de uma mesma lógica no modo como as professoras integram nas suas práticas a existência do CRE: o professor é um "consumidor" de serviços e recursos suplementares, postos à sua disposição pelo Centro; apropria-se deles na medida em que facilitam e enriquecem a sua prática habitual. Os pressupostos básicos da "pedagogia tradicional" (actividades de ensino centradas no professor) não são questionados. Em contrapartida, no terceiro modo de articulação do CRE com a sala de aula, está patente uma lógica de utilização do Centro claramente distinta: a utilização do CRE enquadra-se numa finalidade de promoção de aprendizagens autónomas dos alunos, a partir de actividades de pesquisa e de produção de informação, por parte destes, sustentadas por uma metodologia de trabalho de projecto. Estamos perante práticas que consubstanciam um modo de trabalho pedagógico que se afasta claramente da pura lógica "escolar" (actividades de ensino centradas, sobretudo, em "conteúdos" transmitidos pelo professor).

Embora coexistindo com uma atitude e uma prática de "consumo" dos serviços e dos meios disponibilizados, a utilização do CRE (não marginal, mas antes com um peso que nos parece significativo) centrada no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção, do nosso ponto de vista, deve interpretar-se como uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas das professoras. Quando lhes perguntámos, de modo muito directo, se a sua prática pedagógica se tinha transformado por influência dos recursos disponibilizados pelo CRE, obtivemos a confirmação da nossa interpretação. A utilização do Centro por parte das professoras, a avaliar pelos seus depoimentos, surge associada não simplesmente a uma melhoria das práticas habituais, mas também a transformações qualitativas no seu modo de trabalho pedagógico. As professoras consideram que a diversidade de recursos suplementares permitiu-lhes desenvolver e aprofundar uma linha de trabalho centrado no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção, por parte dos alunos. Para alguns, parece até tratar-se de uma modalidade de trabalho praticamente inexplorada antes da existência do CRE. Deprende-se das afirmações das professoras que a introdução na actividade lectiva de uma forte componente de trabalho "autónomo" articulada com o CRE, contribuiu para uma relação de natureza mais contratual entre alunos e professores, traduzida por uma redefinição dos seus papéis. O Centro constitui para os alunos uma fonte de informação alternativa ao professor como "autoridade", relativizando-o. Os alunos adquirem maior protagonismo nos processos

de trabalho. As professoras evoluíram para um "visão" reforçada dos alunos como sujeitos activos da sua aprendizagem, assumindo, agora mais do que antes, que o seu papel é ser *"mais como um recurso"*, é *"estar disponível para apoiar o aluno (...) no seu percurso"*.

A par destas mudanças, verificámos que o trabalho desenvolvido pelas professoras no CRE, enquanto responsáveis pela sua gestão e animação, repercutiu-se também na sua actividade lectiva. Identificámos 4 tipos de implicações:

- O facto das professoras serem responsáveis pela "pilotagem" do CRE confere-lhes um conhecimento sobre os recursos existentes, acrescido em realção ao da generalidade dos professores utilizadores. Não só dispõem de uma informação exaustiva sobre a diversidade de recursos disponibilizados, como têm uma noção mais elaborada das suas potencialidades pedagógicas. Do seu ponto de vista, esta familiaridade com os meios existentes tem incidências positivas na sua actividade lectiva, na medida em que lhes faculta maior eficácia na orientação que prestam aos seus alunos, no âmbito das suas utilizações do Centro.

- As professoras consideram que o seu trabalho no CRE as despertou para as dificuldades metodológicas que os alunos evidenciam em situações de trabalho "autónomo", centradas em actividades de descoberta (baseadas na pesquisa documental) e produção de informação. Consideram que trabalhar no CRE *"tem sido uma aprendizagem"*: proporciona um conhecimento acrescido dos processos de trabalho dos alunos, ajuda a *"adquirir maior consciência das suas dificuldades"*, traduz-se numa reorientação da sua acção pedagógica no sentido de uma maior eficácia do seu papel de enquadramento metodológico. No espaço físico do CRE, as dificuldades dos alunos evidenciam-se perante o olhar das professoras e suscitam nelas uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. Reagem como quem está perante um problema que é seu, numa atitude que corresponde a considerar as dificuldades dos alunos como dificuldades de ensino. Um esforço e uma eficácia acrescidos da sua parte, no apoio a prestar aos alunos, afigurou-se-lhes como uma necessidade incontornável.

- Para algumas professoras, uma das repercussões na actividade lectiva, que atribuem à sua participação na gestão e animação do CRE é o facto de esta se ter traduzido numa melhoria da sua relação com os alunos. O CRE, enquanto espaço não escolarizado, onde as relações interpessoais são essencialmente de natureza informal, terá ajudado as professoras a melhorar a sua relação com os alunos, fora mas também dentro da sala de aula.

Há mesmo quem sustente ter evoluído no sentido de um desenvolvimento de competências relacionais facilitadoras da gestão da relação pedagógica.

- Por último, algumas professoras realçam o valor formativo da relações profissionais que estabelecem como outros professores no espaço do CRE, considerando que se têm traduzido numa melhoria da sua prática pedagógica. Trabalhar na gestão e animação do CRE é estar num lugar propício para o diálogo e a colaboração com um grande número de professores (com utilizadores do Centro, mas também no seio da própria equipa responsável). A explicitação e o confronto de idéias, concepções e práticas, em suma o diálogo profissional entre professores, parece ter favorecido uma reflexão sobre a sua própria prática, com consequências na emergência de novos modos de pensar e de fazer, numa lógica de desenvolvimento profissional.

Novas fontes de satisfação profissional: desenvolvimento de uma cultura da cooperação

Interrogadas sobre as consequências da sua participação na gestão e animação do CRE sobre a "sua maneira de sentir e de viver a profissão", as professoras afirmaram-nos que a experiência que viveram traduziu-se numa maior satisfação profissional. A análise das justificações que adiantam para este facto permitiu-nos identificar 4 categorias de razões.

- Por um lado, o trabalho no CRE representa para as professoras um contraponto ao trabalho repetitivo e fragmentado da sala de aula. O alargamento do seu campo de acção para além do território restrito da sala de aula, a sua implicação em actividades não repetitivas são aspectos que conferem ao exercício quotidiano da profissão um interesse renovado. A participação na gestão e animação do CRE corresponde à apropriação individual e colectiva pelas professoras de um espaço e de um tempo de trabalho organizados e geridos "autonomamente", segundo processos e critérios adaptados à dinâmica do funcionamento específico do Centro, processos e critérios que fazem desse trabalho um trabalho com unidade, reflexivo e criativo, que contrasta claramente com os caracteres pré-programado e fragmentado da actividade lectiva.

- As razões para se sentirem mais satisfeitas com a profissão situam-se também no plano do relacionamento com os alunos. Algumas professoras alegam que o seu envolvimento no CRE e, em particular, o trabalho quotidiano de apoio aos utilizadores permitiu-lhes desenvolver relações de maior proximidade com um número acrescido de

alunos (uma relação à escala do estabelecimento de ensino, com a generalidade dos alunos utilizadores do Centro). São relações distintas daquelas que ocorrem no espaço escolarizado da sala de aula, com características de informalidade e de afectividade, que as professoras encaram como uma fonte de prazer profissional.

- Algumas professoras relacionam o seu sentimento de satisfação com a qualidade das relações humanas vividas no seio da equipa. O trabalho quotidiano no Centro, enquanto trabalho cooperativo de um colectivo de professoras, comporta dimensões relacionais e afectivas que, a avaliar pelos depoimentos que recolhemos, se afiguram da maior relevância para o bem-estar das professoras implicadas. Participar na gestão e animação do CRE é estar integrado numa rede de apoio mútuo onde é possível expressar e partilhar desencantos, confessar dificuldades. Lugar de encontro de solidariedades que ajudam a superar "*momentos difíceis*" de uma vida de professor que "*nem sempre é fácil*".

- Por último, a interacção com um número acrescido de professores e, em particular, o desenvolvimento de relações profissionais com colegas de outros campos disciplinares afiguram-se também como condições que tornam o exercício quotidiano da profissão mais interessante. Trabalhar na gestão e animação do CRE é, de facto, estar num lugar propício para a interacção com um elevado número de professores (os utilizadores do Centro). Multiplicam-se as oportunidades de diálogo, de explicitação e de confronto de idéias, de partilha de saberes e de experiências. Em Particular, contraria-se a tradicional compartimentação disciplinar das relações profissionais entre os professores, beneficiando-se do confronto com uma diversidade acrescida de saberes de modos de pensar e de fazer.

A evolução das professoras para um estado de maior satisfação profissional tem lugar no quadro de um processo de desenvolvimento da sua prática profissional. Enquanto responsáveis pela "pilotagem" de um processo de inovação (o desenvolvimento do CRE), as professoras criaram condições para uma transformação qualitativa da sua prática, que se traduziu num acréscimo de satisfação com o trabalho e, portanto, numa relação mais positiva com a profissão. As novas tarefas e responsabilidades que decorrem do trabalho de gestão e animação do CRE, bem como as novas práticas relacionais (com alunos e professores) que engendram são vividas como fontes de prazer que tornam o exercício da profissão mais interessante.

Ao explicitarem os prazeres que retiram do seu envolvimento no CRE, as professoras não exprimem apenas os sentimentos, as emoções e os afectos que as ligam às

suas actividades ocupacionais; manifestam também valores e representações. Do nosso ponto de vista, os prazeres profissionais que referem são reveladores de uma reorganização da sua cultura profissional. Dois aspectos interligados nos parecem particularmente importantes.

Por um lado, as professoras parecem ter aprendido a "pensar" o seu "ofício" à escala do estabelecimento de ensino. As suas referências à satisfação que retiram do alargamento do seu espaço de acção e de relação, para além dos quadros restritos da disciplina de pertença e do território da sala de aula, exprimem um forte sentido valorativo da importância da participação do professor na vida global do estabelecimento de ensino.

Por outro lado, as fontes de prazer que associam ao seu trabalho no CRE são reveladoras da importância que conferem às relações de cooperação com as suas colegas. No CRE, a sua longa experiência de trabalho em conjunto, de partilha de objectivos comuns, de implicação na resolução dos mesmos problemas, permitiu aprofundar o interconhecimento e cimentar relações de grande proximidade. A entajuda, o apoio mútuo, a confiança e a lealdade, a possibilidade de expressar e partilhar dificuldades e desencantos são características (valorizadas pelas professoras com suporte de bem-estar profissional) do ambiente relacional que se vive no CRE, próprias, segundo Gather Thurler (1994, p. 32) de uma cultura da cooperação. A experiência do CRE terá contribuído para desenvolver nas professoras um forte sentido valorativo da importância das situações de trabalho cooperativo. Esta nossa interpretação ganha consistência pelo modo como se afigura coerente com observações que realçámos atrás: a ênfase dada pelas professoras ao valor formativo do confronto de idéias e da troca de saberes no seio da equipa, bem como a apreciação claramente positiva que fazem da sua experiência de trabalho em equipa no CRE. De resto, o facto das professoras perspectivarem a sua esfera de intervenção e de relação para além das preocupações mais imediatas da sala de aula (e do espaço relacional que constitui o grupo disciplinar de pertença), a sua necessidade de fugir à rotina envolvendo-se em actividades de criação, a par da importância que conferem ao modo de trabalho em equipa, são, também, aspectos indicadores do desenvolvimento de uma cultura da cooperação.

Uma imagem de si próprias mais valorizada

A par do sentimento de maior satisfação profissional, transparece do discurso produzido pelas professoras uma imagem revalorizada de si próprias.

Por um lado, a percepção mais positiva de si mesmas prende-se com um sentimento de maior confiança nas capacidades pessoais e profissionais. No CRE, as professoras confrontaram-se com actividades que representaram para si autênticos desafios (nomeadamente, as que exigiram produção escrita ou falar em público) e que favoreceram o seu desenvolvimento pessoal. Venceram barreiras pessoais, desenvolveram capacidades e competências que lhes conferem maior confiança em si mesmas.

Por outro lado, as professoras evidenciaram-nos uma grande satisfação pessoal pelo facto de terem contribuído para uma obra (o CRE) com valor, com uma utilidade para professores e alunos reconhecida pela comunidade escolar, em geral. O seu sentimento de satisfação parece significar que a sua acção profissional ganhou um sentido renovado. É um sentimento suportado pelos *feedbacks* positivos de reconhecimento do valor do seu trabalho, provenientes de outros diversos (alunos, professores, pais, visitantes do CRE), ou seja, de outros significativos que assumem particular relevância na estruturação das suas representações a respeito de si próprias.

Registe-se ainda o caso de uma professora para quem a experiência do CRE despoletou uma reflexão sobre si própria, um questionamento do seu modo de relação com as suas colegas de profissão. Esta professora falou-nos de um "*amadurecimento pessoal*", com tradução em "*modificações de personalidade*" e numa maior competência relacional, atribuindo-o ao seu confronto com o "olhar" crítico de alguns colegas a respeito da pessoa "*um bocado intransigente*" que era, bem como à vivência do trabalho em equipa no CRE. Considera-se uma pessoa "*mais simpática, mais doce*", evidenciando uma percepção mais positiva de si própria, aparentemente confirmada pela imagem devolvida pelos outros.

Em síntese, podemos dizer que o processo de desenvolvimento do CRE tem sido para as professoras envolvidas um processo fortemente formativo. As professoras formaram-se em contexto construindo uma inovação. A participação na gestão e animação do CRE desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer, favoreceu a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de acção pedagógica, engendrou mudanças na maneira de perspectivar o exercício da profissão, bem como na percepção subjectiva que as professoras têm de si mesmas. 4 ou 5 anos de empenhamento no desenvolvimento de um processo de inovação parecem ter tido o impacto de interferir no "edifício" de toda uma vida profissional feita de hábitos, de um saber prático e de quadros

conceptuais de referência fortemente enraizados. São anos que correspondem a um curto período da vida das professoras, mas que deixaram marcas significativas na sua história pessoal e profissional. Foi talvez por esta razão que uma das professoras nos confessou: "*O CRE faz parte daquilo que eu respiro*".

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Abraham, A.** (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux: E. A. P. et ERES Editeurs.
- Amiguiño, A.** (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Arsénio Nunes, L.** (1995). "As dimensões formativas dos contextos de trabalho". *Inovação*, 3 (8), pp. 233 - 249.
- Ballion, R.** (1991). "Recherches sur les établissements". In: Ballion, R., Bayard, D. e Mayer, P. *Le fonctionnement des lycées: études de cas*. Paris: Ministère de l' Education Nationale.
- Barbier, J.- M.** (1992). "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail". *Education Permanente*, 112, pp. 125 - 146.
- Barbier, J. M. e Lesne, M.** (1986). *L' analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Janze.
- Barroso, C.** (1989). "O centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: um caso de inovação endógena". Separata da revista *Aprender* nº 8.
- Barroso, C.** (1991). "Gestão e animação de um centro de recursos - a experiência do CRE da Marquesa de Alorna". *Inovação*, 1 (4), pp. 199 - 219.
- Barroso, J.** (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: ME-GEP.
- Barroso, J.** (1989). *Linhas de orientação para uma reforma da administração das escolas*. Lisboa: documento policopiado.
- Barroso, J.** (1992). "Fazer da escola um projecto". In *Inovação e projecto educativo de escola* (R. Canário, coord.). Lisboa: Educa, pp. 17 - 55.

- Bates, F. L. e Murray, V.** (1981). "L' école, système de comportements". In *Sociologie de l' école: pour une analyse des établissements scolaires* (A. Beaudot, Coord.) Paris: Dunod, pp. 51 - 67.
- Baudelot, C. e Establet, R.** (1971). *L' Ecole capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Beaudot, A. (Coord.)** (1981). *Sociologie de l' école: pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunod.
- Bird, T. e Little, J. W.** (1986). "How schools organize the teaching occupation". *The Elementary School Journal*, 86 (4), pp. 493 - 512.
- Benavente, A. e Pinto Correia, A.** (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.
- Benavente, A.** (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros horizonte.
- Berbaum, J.** (1982). *Etude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris: PUF.
- Berger, P. I. e Luckman, T.** (1991). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Bolívar Botía, A.** (1993). "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 68 - 72.
- Boudon, R.** (1973). *L' inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R.** (1986). *L' idéologie. L' origine des idées reçues*. Paris: Fayard.
- Boudon, R.** (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. e Lagneau, R.** (1980). "A desigualdade de oportunidades perante o ensino na Europa Ocidental". *Perspectivas*, 2 (X), pp. 188 - 195.

Bourdieu, P. e Passeron, J. - C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.

Canário, R. (1987). *Problématique de l'innovation: l'interaction entre le CDI (Centre de Documentation et d'information) et l'établissement scolaire*. Bordeaux: Université de Bordeaux VI (Tese de doutoramento).

Canário, R. (1989). "O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica". *Aprender*, 10, pp. 54-62.

Canário, R. (1990) "A formação de professores no contexto da reforma educativa". In *actas do ProfMat 90*. Lisboa: APM.

Canário, R. (1992a). "O estabelecimento de ensino no contexto local". In *Inovação e projecto educativo de escola* (R. Canário, coord.). Lisboa: Educa, pp. 57 - 85.

Canário, R. (1992b). "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos". In *As organizações escolares em análise* (A. Nóvoa, coord.). Lisboa: D. Quixote/IIIE, pp. 163 - 187.

Canário, R. (1992c). "Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação". In *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.

Canário, R. (1993). " O professor e a produção de inovações". *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp. 97 - 121.

Canário, R. (1994). "Centros de formação das associações de escolas: que futuro?". In *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (A. Amiguinho e R. Canário, Coord.). Lisboa: Educa.

Coombs, Ph. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press.

COPIE (1977). *Ecoles de demain?* Neuchâtel: Delachaux et Niestlet.

Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Edições ASA.

Costa, A. F. (1987). "A pesquisa de terreno em Sociologia". In *A metodologia das ciências sociais* (A. S. Silva e J. M. Pinto, Coord.). Porto: Afrontamento, pp. 129 - 148.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: PUF.

Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se reformer*. Paris: Interéditions.

Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

CRSE (1988). *Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: ME.

Dehay, F. (1975). "Variations sur le mot 'document'". In *Le document et l'information. Leur rôle dans l'éducation* (M. Sire, Coord.). Paris: Librairie Armand Colin, pp. 39 - 43.

Delannoy, J. P. (1983). *Guia para a transformação de bibliotecas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

Demailly, L. (1991). *Le Collège - Crises, Mythes et Métiers*. Lille: Press.

Derouet, J.-L. (1987). "Une Sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique". *Revue Française de Pédagogie*, 78, pp. 86 - 108.

- Derouet, J.-L.** (1989). "Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite". In *Cohérence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques* (Actes du Colloque de Tours). Tours: Centre Départemental de Documentation Pédagogique d'Indre - et - Loire. pp. 19 - 46.
- Derouet, J. - L.** (1991). "Une Sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs..." *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 65 - 66.
- Dominicé, P.** (1990). *L' histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions l'Harmattan
- Ducros, P.** (1986). "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants". *Education Permanente*, 96, pp. 37 - 47.
- Ducros, P. e Finkelstein, D.** (s/d). *L' école face au changement: innover, pourquoi? comment?*. Grenoble: L' Entreprise du futur/Ministère de l' Education Nationale.
- Durand, D.** (1979). *La systémique*. Paris: PUF.
- Elias, E. e Elias, A.** (s/d). "Da experiência à teoria versus ensino tradicional". *Aprendizagem e desenvolvimento*, 5 (II), pp. 75 - 81.
- Equipa do CRE** (1994). "Um centro de recursos na Escola Marquesa de Alorna". *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, pp. 203 - 227.
- Erikson, F.** (1986). "Qualitative methods in research on teaching". In *Handbook of research on teaching* (M. C. Wittrock, Coord.). New York: Macmillan.
- Esteve, J. M.** (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Ferry, G.** (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Friedberg, E.** (1988). "L' analyse sociologique des organisations". *Pour*, 28.
- Fullan, M.** (1982). *The meaning of educational change*. New York - Toronto: Teachers College Press - Ontario Institute for the Studies of Education.

- Fullan, M. e Hargreaves, A. (1992).** *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement.* London: Open University.
- Gaillot, R. e Gaillot Ph. (1987).** *Le CDI. Une garderie, un supermarché, un tremplin por l'innovation?.* Tours: CDDP d' Indre-et-Loire.
- Gather Thurler, M. (1991).** *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l' innovation .* Université de Genève et Fribourg: texto policopiado.
- Gather Thurler, M. (1994).** "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l' individualisme?". *Revue Française de Pédagogie*, 109, pp. 19 - 39.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1978).** *Les enquêtes sociologiques. Théories e pratique.* Paris: A. Colin.
- Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.
- Grácio, S. (1986).** *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Hargreaves, A. (1993).** "Individualism and individuality: Reinterpreting the Teacher Culture". In *Teacher's work. Individual, Colleagues and contexts* (J. W. Little and M. Maclaughlin, Coord.). Chicago: Teacher College Press, pp. 51 - 76.
- Hassenforder, J. (1975).** "Les centres documentaires dans l' enseignement à l' étranger". In *Le document et l' information. Leur rôle dans l' éducation* (M. Sire, Coord.). Paris: Librairie Armand Colin, pp. 310 - 314.
- Huberman, M. (1973).** *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.* São Paulo: Editora Cultrix.
- Huberman, M. (1978).** "L' innovation éducationnelle: un modèle théorique face à quelques réalités" *Les Sciences de l' éducation*, 1, pp. 31 - 53.

- Huberman, M.** (1982). "De l'innovation scolaire et son marchandage". *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 63 (XX), pp. 59 - 83.
- Huberman, M.** (1986). "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5 - 15.
- Huberman, M.** (1989a). *La vie des enseignants*. Neuchâtel - Paris: Delachaux e Niestlé.
- Huberman, M.** (1989b). "Les 'passages à vide' dans la Carrière de l'enseignant". *Les sciences de l'éducation*, 5, pp. 5 - 33.
- Huberman, M. e Schapira, A.-L.** (1984). "Cycle de vie et enseignement". In *L'enseignant est une personne* (A. Abraham, Coord.). Paris: Les Editions ESF, pp. 36 - 43.
- Husén, T.** (s/d). *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Husén, T.** (1987). "Research Paradigms in Education". In *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (J. Keeves, Coord.). Oxford: Pergamon Press, pp. 17 - 20.
- Husén, T.** (1989). "La recherche en education à la croisée des chemins? Un exercice d'autocritique", *Perspectives*, 3 (XIX), pp. 379 - 389.
- Husti, A.** (1983). *L'organisation du temps à l'école*. Paris: INRP.
- Hutmacher, W.** (1992). "A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento". In *As organizações escolares em análise* (A. Nóvoa, coord.). Lisboa: D. Quixote/IEE, pp. 45 - 76.
- Ingvarson, L.** (1990). "Schools: places where teachers learn" In *School based decision-making and management* (J. D. Chapman, Coord.). London: Falmer Press.
- Josso, C.** (1989). "Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité". *Education Permanente*, 100/101, pp. 161 - 168.
- La Borderie, R.** (1979). *Aspects de la communication éducative*. Paris: Casterman.

- Laderriere, P.** (1995). "La recherche sur l' école. Perspective comparée" In *A Escola: um Objecto de Estudo* (Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, pp. 29.- 44.
- Landy, F.** (1989). "La formation expérientielle: origines, défénitions et tendances". *Education Permanente*, 100/101, pp. 13 - 22.
- L' Ecuyer, R.** (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- Lesne, M.** (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesne, M. e Minvielle, Y.** (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- Lipiansky, E. M.** (1990). "Identité subjective et interaction". In *Stratégies Identitaires* (C. Camilleri et al., Coord.). Paris: PUF.
- Lortie, D.-C.** (1975). *Schoolteacher: A sociological analyses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludke, M. e André, M.** (1986). *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Cortez.
- Marcelo Garcia, C.** (1991). *Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas e cuantitativas en el análisis de entrevistas*. Lisboa: documento policopiado.
- Marcelo Garcia, C.** (1992). "El desarrollo profesional cooperativo. Algunas sugerencias". In *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (V. Angulo, coord.). Granada: Grupo de investigación/Universidad de Granada, pp. 170 - 189.
- Marcelo Garcia, C.** (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Merriam, S. B.** (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. e Huberman, M.** (1985). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage Publication.
- Morin, E.** (1977). *La méthode, T. I; La nature de la nature*. Paris: Le Seuil.
- Moyne, A.** (1984). "La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle". In *L'enseignant est une personne* (A. Abraham, Coord.). Paris: Les Editions ESF, pp. 27-35.
- Nóvoa, A.** (1991a). "A formação contínua entre a pessoa-professor e a escola-organização". *Inovação*, 1 (4), pp. 63 - 76.
- Nóvoa, A.** (1991b). "concepções e práticas de formação contínua dos professores". In *Formação contínua dos professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15 - 38.
- Nóvoa, A.** (1992). "Formação de professores e profissão docente". In *Os professores e a sua formação* (A. Nóvoa, Coord.). Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 15 - 34.
- OCDE** (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, F.** (1990). *As técnicas de observação na investigação científica - Da definição dos objectivos da pesquisa à construção de uma técnica de observação: o caso particular do questionário*. Portalegre: documento policopiado.
- Pain, A.** (1990). *Education informelle - les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L' Harmattan
- Pain, A.** (1991). "Education informelle: les mots... et la chose (réponses à un praticien)". In *La formation expérientielle des adultes* (B. Courtois e G. Pineau, Coord.). Paris: La Documentation Française.
- Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage Publications.

- Perrenoud, Ph.** (1984). *La fabrication de l' excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d' évaluation*. Genève - Paris: Droz.
- Perrenoud, Ph.** (1987). "Le go-between: entre sa famille et l' école, l' enfant messenger et message". In *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (C. Montandon e Ph. Perrenoud, coord.). Berna: Peter Lang.
- Perrenoud, Ph.** (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote/IIIE.
- Perrenoud, Ph.** (1994). "Travailler en équipe pédagogique c' est partager sa part de folie" *Cahiers Pédagogique*, 325, pp. 68 - 71.
- Pineau, G.** (1989). "La formation expérientielle em auto-, éco- et co-formation". *Education Permanente*, 100/101, pp. 23 - 30.
- Riverin-Simard, D.** (1896). *Etapas de vie au travail*. Montreal: Editions Saint-Martin.
- Rosnay, J.** (1975). *Le macroscope. Vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Sire, M.** (1975). "Les ensembles documentaires". In *Le document et l' information. Leur rôle dans l' éducation* (M. Sire, Coord.). Paris: Librairie Armand Colin, p. 54.
- Vala, J.** (1987). "A análise de conteúdo". In *A metodologia das ciências sociais* (A. S. Silva e J. M. Pinto, Coord.). Porto: Afrontamento, pp. 101 - 128.
- Vandenberghe, R.** (1986). "Le rôle de l' enseignant dans l' innovation en éducation". *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 17 - 26.
- Yin, R.** (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zay, D.** (1981). "Des méthodologies applicables à l' établissement scolaire" In *Sociologie de l' école: pour une analyse des établissements scolaires* (A. Beaudot, Coord.). Paris: Dunod, pp. 3 - 17.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de entrevista

Objectivos

1. Explicitar as razões e os motivos que levaram as professoras a participar na gestão e animação do CRE;
2. Descrever e caracterizar o trabalho que desenvolveram enquanto gestoras e animadoras do CRE;
3. Saber se esse trabalho representou para as professoras uma "novidade", ou, pelo contrário, um trabalho congruente com os seus saberes profissionais de referência;
4. Saber em que medida as actividades e tarefas exigidas pelo funcionamento do CRE suscitaram nas professoras necessidades de formação;
5. Explicitar processos de apropriação de novos saberes por parte das professoras;
6. Explicitar os aspectos do trabalho realizado com maior incidência formativa, do ponto de vista das professoras;
7. Explicitar as repercussões da gestão e animação do CRE, enquanto situação de trabalho em equipa, no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras;
8. Explicitar o modo como as professoras articulam os recursos disponibilizados pelo CRE com a sua actividade lectiva;
9. Saber se, do seu ponto de vista, a utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE se repercutiu (e em que sentido) numa transformação das suas práticas lectivas;
10. Explicitar as implicações do trabalho que desenvolvem enquanto gestoras e animadoras do CRE na sua actividade lectiva;
11. Explicitar os efeitos produzidos pela participação na gestão e animação do CRE na sua maneira de encarar e de se relacionar com a profissão;

12. Explicitar as repercussões da experiência vivida no CRE na imagem de si próprias, do ponto de vista pessoal e profissional.

Organização por blocos temáticos

A.- A participação das professoras na gestão e animação do CRE;

B.- O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras;

C.- Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças?

Bloco temático A - A participação das professoras na gestão e animação do CRE

- Razões e motivações que levaram as professoras a aceitar participar na gestão e animação do CRE
- O trabalho que desenvolveram no âmbito da gestão e animação do CRE
 - Descrição do trabalho desenvolvido
 - "Espaços" ou aspectos do funcionamento do CRE abrangidos
- Relação do trabalho desenvolvido com a experiência profissional anterior ao envolvimento no CRE (Já tinham alguma experiência profissional relacionada com o trabalho realizado, ou este trabalho representou uma novidade?)
- As tarefas e actividades exigidas pelo funcionamento do CRE suscitaram nas professoras necessidades de formação?
- Como superaram eventuais dificuldades que encontraram no desempenho das suas funções? A que processos recorreram para se apropriar das competências e dos conhecimentos necessários que não possuíam à partida?
- Das actividades que desenvolveram quais, do seu ponto de vista, proporcionaram maiores benefícios para a sua formação? Ou seja: quais foram as mais formativas?

- A gestão e animação do CRE enquanto situação de trabalho em equipa
 - Já tinham experiência de trabalho em equipa antes de se envolverem na gestão e animação do CRE?
 - Balanço subjectivo do trabalho em equipa no CRE: aspectos positivos e/ou negativos para si próprias.

Bloco temático B - O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras

- Que utilização fazem as professoras dos recursos disponibilizados pelo CRE?
 - Que relação existe entre a utilização que fazem do CRE e sua actividade lectiva?
 - Recomendam aos seus alunos a utilização do CRE? e/ou acompanham-nos? Para que tipos de actividades?
 - Utilizam o CRE para fins não directamente relacionados com a actividade lectiva?
- Do seu ponto de vista a utilização que fazem do CRE repercutiu-se numa transformação da suas práticas lectivas?
- O facto de participarem na gestão e animação do CRE teve implicações na sua actividade lectiva?

Bloco temático C - Relação com a profissão e imagem de si próprias: que mudanças?

- Repercussões da participação na gestão e animação do CRE na relação das professoras com a sua profissão: influenciou a sua maneira de sentir e de viver a profissão? Que razões, do seu ponto de vista, explicam a influência referida?
- Repercussões da participação na gestão e animação do CRE na imagem que têm de si próprias. Sentem-se pessoas diferentes? Por que razões?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informação de natureza pessoal e profissional sobre os professores envolvidos no processo de criação e desenvolvimento do CRE (Centro de Recursos Educativos) da E. P. Marquesa de Alorna.

Increve-se na realização de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação (F.C.T. - Universidade Nova de Lisboa), cujo propósito é compreender as implicações da vivência do referido processo na vida profissional dos professores implicados.

Para o efeito, pedimos-lhe que responda a este questionário. A confidencialidade das suas respostas é totalmente garantida.

Obrigado pela sua colaboração.

1 - Idade: anos

2 - Sexo: F ☐ M ☐

3 - Grupo disciplinar: _____

4 - Disciplinas leccionadas no período da participação no desenvolvimento do CRE: _____

5 - Disciplina dominante no mesmo período: _____

6 - Formação académica: _____

7 - Habilitação Profissional:

Profissionalizado ☐

Em profissionalização ☐

Não profissionalizado ☐

8 - Se é profissionalizado, qual foi a modalidade?

Estágio clássico ☐

Profissionalização em serviço ☐

Formação em serviço ☐

Formação em exercício ☐

Ramo educacional ☐

9 - Vínculo à escola:

Efectivo ☐

Efectivo provisório ☐

Provisório ☐

Destacado ☐

Ao abrigo da lei dos cônjuges ☐

Outra situação ☐ Explique: _____

10 - Ano em que iniciou a actividade profissional no ensino: 19

11 - Tempo de serviço docente: anos

12 - Tempo de serviço docente na E.P.M.A.: anos

13 - Desde quando está implicada no projecto do CRE (ano lectivo e mês): _____

14 - Cargos de coordenação ou orientação pedagógica desempenhados:

	No presente ano lectivo	Em anos anteriores ao E.P.M.A.	Em anos anteriores noutras escolas
Membro do Conselho Directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegado de disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsável de ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador da direcção de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se assinalou "outros", explique: _____

No presente ano lectivo: _____

Em anos anteriores na E.P.M.A. _____

Em anos anteriores noutras escolas _____

ANEXO III

MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Matriz de codificação das entrevistas

Tema A: A participação das professoras na gestão e animação do CRE

RAZ - Razões e motivações para participar

ACT - Actividade desenvolvida pelas professoras enquanto gestoras e animadoras do CRE

TRA - Explicitação do trabalho desenvolvido

DIM - "Espaços" ou aspectos do funcionamento do CRE abrangidos

FOR - Dimensão formativa do trabalho desenvolvido

NOV - Gestão e animação do CRE: novidade ou trabalho congruente com a experiência profissional das professoras?

NEC - Necessidades de formação?

PRO - Processos de formação (como se apropriaram das competências e dos conhecimentos necessários?)

MAIS/FOR - Actividades consideradas mais formativas

STE - Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa

EXP - Experiência de trabalho em equipa anterior ao envolvimento no CRE

APR - Apreciação da experiência do CRE: benefícios e custos do trabalho em equipa

CTE - Custos

BTE - Benefícios

Tema B: O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras

UTI - Utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE

NAL - Faz utilizações não relacionadas com a actividade lectiva?

RAL - Utilização relacionada com a actividade lectiva

IMP - Implicações na actividade lectiva: o ponto de vista das professoras

PGA/IMP - Participação na gestão e animação do CRE: Implicações na actividade lectiva

Tema C: Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças?

PROF - Repercussões na relação com a profissão

GBL - Resposta global (Que repercussões teve o envolvimento no CRE na maneira de sentir e de viver a profissão?)

EXP - Explicitação da resposta global: fontes de uma satisfação profissional acrescida

SI/PRO - Repercussões na imagem de si própria

ANEXO IV

MATRIZES DE REDUÇÃO DE DADOS

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Razões e motivações para participar

Profs	Razões e motivações para participar RAZ
Helena	<p><i>A minha vinda para aqui era fundamentalmente para organização de materiais que estivessem relacionados com a minha disciplina. Tinha uma ligação fundamental com o trabalho que eu tinha feito antes que foi escrever manuais escolares ligados à minha disciplina, e que foi um trabalho que eu gostei muito.</i></p> <p><i>A minha adesão imediata foi : vou para um sítio experimentar coisas que não sei, não conheço, mas que já ouvi falar. Não pus reservas nenhuma. Foi sobretudo pelo contacto que tive, de ser uma pessoa que eu conhecia muito bem. Eu pensei: vou estar numa escola que gosto, com pessoas que conheço e de quem gosto. A minha adesão foi muito mais em relação às pessoas do que ao projecto.</i></p> <p><i>Sim! Sim! [Eu estava a necessitar desta colaboração com as pessoas]. Eu tenho um bocado de receio de fazer as coisas sozinha. Tenho aquela insegurança que... Não é só o receio; é o achar que para aprender coisas que me façam evoluir, tem de ser com outras pessoas que saibam mais sobre determinadas coisas.</i></p>
Elisa	<p><i>Interessava-me a parte audiovisual. Como estava nesse momento a entusiasmar-me com questões ligadas ao vídeo, achei interessante. As pessoas tinham em relação àquela área uma certa necessidade e portanto isso deu-me uma certa segurança. Eu sabia que era capaz de dar alguma coisa.</i></p> <p><i>Eu sentia que [o CR] correspondia a uma necessidade que eu própria tinha sentido que era o desaparecer a compartimentação em termos de documentação e equipamentos diversos.</i></p> <p><i>Particpei num projecto coordenado pela DGEB sobre comunicação audiovisual. Foi um trabalho sério, das coisas em que eu pensei mais. [A oportunidade de participar no CR surgiu como uma coisa coerente com isso]; sim, claramente!</i></p> <p><i>Um certo "feeling" de fazer coisas novas, de me entusiasmar. Só dentro da sala de aula e sozinha, não chega.</i></p> <p><i>Falaram-me em duas ou três pessoas que eu já conhecia. Sabia que pelo menos a Leonor estava lá. No ano anterior ao CR, fizemos um trabalho juntas que me entusiasmou imenso. Eu tinha alguma coisa a ver com ela, tanto mais que fomos parar as duas ao mesmo sítio.</i></p>
Raquel	<p><i>Era ir fazer uma coisa nova. Acho que foi um desafio, quer dizer... eu acho que me atirei um bocado de cabeça e depois logo se vê. Eu tenho uma certa abertura em relação a estas coisas. Sempre me meti nas coisas que se organizavam cá na escola para além das aulas. Também não estava a fazer nada de interessante na altura.</i></p> <p><i>E eu acho que tenho um bocado necessidade disso. Eu sempre gostei mais de trabalhar em equipa. Talvez por uma certa insegurança que eu tenho.</i></p>
Lurdes	<p><i>As pessoas foram importantes [para a minha decisão]. Uma equipa que eu sentia que tinha do ponto de vista pedagógico, e não só, ideias muito semelhantes às minhas. Estava muito ligada a ela [enquanto colaboradora] Entendi que era uma equipa com a qual podia trabalhar, que me dava segurança, em que eu podia confiar.</i></p> <p><i>Aquela minha proximidade à Leonor e ao trabalho com os computadores [enquanto colaboradora] foi-me dando informação sobre o que era o CR. Entendi que podia ir dando resposta a coisas que eu considerava importantes. Era um projecto que eu considerava válido.</i></p> <p><i>Eu gostei sempre de experimentar coisas novas, tinha sempre um bocado de receio de cair na rotina. Sempre gostei de fazer coisas para além da sala de aula.</i></p>
Fernanda	<p><i>Conhecia bem [as pessoas.]. Sem dúvida! [Pesaram na minha decisão de aceitar o projecto]. Para mim são referências profissionais importantes. Pessoas com as quais trabalhei a nível de Conselho de Turma, com as quais trabalhei quando estive no CD.</i></p> <p><i>[Como colaboradora] estava ciente do que lá se passava. Eu gostava do trabalho que lá se fazia. A minha atitude foi de adesão completa, de entusiasmo pelo projecto, os espaços, o projecto todo que havia ainda para desenvolver.</i></p>
Irene	<p><i>Eu acho que é muito difícil avançar para um projecto desses se não houver uma grande harmonia entre as pessoas. Já conhecia a maior parte das pessoas que estavam na equipa.</i></p> <p><i>Mesmo ainda como elemento do CD assisti a algumas reuniões e ajudava já na documentação audiovisual. Eu gostava, o espírito do projecto interessava-me, os objectivos pedagógicos interessavam-me imenso.</i></p> <p><i>Lembro-me que quando fiz a tese de exame de Estado, já nessa altura fiz a tese à volta dos audiovisuais. Já tinha grande interesse. Fazia muita fotografia, slides, já percebia muito de equipamento audio. Sabia que o que o CR me pedia, eu era capaz de dar.</i></p>
Conceição	<p><i>Eu tinha seguido de perto, até por estar no CD. Ajudava imenso. Aquilo que eu entendia [do projecto] pareceu-me interessante.</i></p> <p><i>[As pessoas foram uma razão importante para eu me integrar no projecto] Sem dúvida! Nem me passou pela cabeça não entrar no projecto. Somos profundamente amigas [Refere-se a um dos elementos da equipa]. Logo que saí do CD, obviamente, eu tinha de fazer parte da equipa. Foi assim, não havia nada a escolher.</i></p>

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Actividade desenvolvida pelas professoras - ACT

Profs	Explicitação do trabalho desenvolvido TRA	"Espaços" ou aspectos do funcionamento do CRE abrangidos - DIM
Helena	<i>Foram as actividades de animação. As oficinas para alunos e professores. Há os alunos que solicitam ajuda. Reunimos para coordenar o funcionamento do CRE, para preparar o arranque daquilo, o plano de acção. É a necessidade de pensar em coisas que permitam obter receitas para o CRE. O pensar na evolução disto. O escolher a documentação, o produzir materiais.</i>	<i>O meu sector é o da documentação, mas ao fim de pouco tempo tive de me meter no funcionamento global do CRE para poder responder às solicitações.</i>
Elisa	<i>As oficinas. Fazer apoio aos projectos, aos miúdos, aos professores que vão fazer uma coisa. Conceber um modelo para as visitas ao CRE. Arranjar uma forma de estruturar as ajudas dos colaboradores de maneira a que tudo isto funcione. Pegar num documento em bruto e torná-lo numa coisa utilizável, pôr-lhe uma música. No campo da documentação, o trabalho de indexação.</i>	<i>Estou mais ligada aos audiovisuais mas há muito trabalho comum nas outras áreas a que eu me sinto ligada. Cada uma de nós tem de estar dentro da maior parte dos outros assuntos para conseguir substituir as outras pessoas, responder...</i>
Raquel	<i>A organização de exposições temporárias, os concursos. Oficinas para os alunos, para professores... O apoio aos miúdos. Tudo o que tem a ver com as recepções... as visitas que se fazem ao CRE. Estive ligada à montagem do "Infiorescola". Os planos de acção. Temos que discutir se este funcionamento é o mais adequado, se não é... Elaboração de documentos, organização de um serviço de recortes de imprensa. A informatização da documentação.</i>	<i>Aquilo que eu tenho feito no CRE começou por ser a parte da informática. E depois acabei por estar envolvida noutras coisas. Até porque fomos reparando que se assim não fosse ficávamos sem capacidade de resposta aos utilizadores.</i>
Fernanda	<i>Dinamização da leitura. Organização de exposições temporárias. Orientar os miúdos na pesquisa. A nível de catologação dou a minha colaboração. A nível da entrada de documentação nova dou sugestões. Também trabalho na escolha e recolha de notícias da imprensa. Estamos a organizar dossiers temáticos.</i>	<i>O meu trabalho essencial é na área da documentação. Nos audiovisuais pouquíssimo e eu não sou do sector da informática. Eu tenho bem definidas as tarefas que eu gosto de desempenhar; devem ter tudo a ver com o facto de eu ser professora de Português e Francês.</i>
Lurdes	<i>Actividades de animação, organização de exposições. Participei nas oficinas. O apoio aos miúdos, o apoio a projectos. Participo na concepção dos planos de acção. Há todo o trabalho difícil de descrever que é pensar sobre o funcionamento do CRE, ver se há problemas, discutir soluções, experimentá-las e ver se dá certo. Fiz um pequeno manual para as oficinas de computadores. Agora temos estado a criar um catálogo de assuntos.</i>	<i>Isto não funciona em compartimentos estanques. Nós na medida do possível tentamos que toda a gente faça tudo, embora uns estejam mais orientados para um tipo de trabalho e outros para outro. O meu tipo de trabalho tem sido mais orientado para os computadores.</i>
Irene	<i>Fazer exposições. O trabalho de oficinas. Acompanhamento de projectos. Toda a gestão do dia-a-dia que é preciso assegurar para que isto funcione. Fiz muitos documentos de vídeo. Andei durante anos a fazer recolhas e montagens.</i>	<i>O meu sector é o dos audiovisuais. Mas temos de fazer de tudo porque as pessoas procuram-nos para resolver todos os problemas. Talvez na primeira fase do CRE vivêssemos em compartimentos. Foi uma descoberta que fizemos, que não podia ser assim, que ficávamos sem resposta.</i>
Conceição	<i>Tenho participado nas actividades de animação. Ajudar muito os miúdos ali dentro. A gestão dos dinheiros. A produção e organização de diapositivos. Meti-me um bocado a ajudar nos ficheiros de assuntos. Estou-me a lembrar daquele trabalho de avaliação do CRE em que tu participaste e nós da equipa também.</i>	<i>Eu estou mais ligada à documentação, mas, no fundo, nós participamos em tudo o que é preciso fazer.</i>

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Dimensão formativa do trabalho desenvolvido - FOR

Profs	Gestão e animação do CRE: novidade ou trabalho congruente com a experiência profissional das professoras? - NOV	Necessidades de formação? - NEC
Helena	<i>Não tinha experiência. Aquilo que eu fui fazendo no CRE é quase tudo novidade para mim. Claro, a produção de materiais relacionados com a minha disciplina estava mais perto daquilo que eu sabia.</i>	<i>Sim, eu senti essa necessidade. Precisei de aprender muita coisa. No início andei um bocado baralhada. Deixou-me um bocado insegura. Comecei a sentir uma grande vontade de perceber globalmente o funcionamento do CRE, de aprender tudo para que fosse solicitada. As pessoas vinham esclarecer dúvidas e eu via necessidade disso.</i>
Elisa	<i>Em muitos aspectos não tinha qualquer experiência. Esta problemática dos centros de recursos era uma realidade praticamente desconhecida para mim. Em relação aos audiovisuais não; estava dentro da minha área.</i>	<i>Sim, concerteza. Por exemplo, eu tive de aprender a trabalhar com os computadores. Tive necessidade de fazer essa formação para apoiar os miúdos ou as colegas que muitas vezes estão ali bloqueados.</i>
Raquel	<i>Não tinha experiência parecida com coisa nenhuma destas. Foi uma novidade completa.</i>	<i>Eu acho que todas nós sentimos a necessidade de novos conhecimentos.</i>
Fernanda	<i>Sim, repara que há uma relação com a minha formação. Essa preparação acho que me facilitou.</i>	<i>Sim, tive de aprender algumas coisas. Mas a minha formação facilitou-me; está muito ligado à documentação. Muito rapidamente fui entrando nas coisas.</i>
Lurdes	<i>Nunca tinha estado envolvida num projecto semelhante a este. No fundo, tudo o que tenho feito aqui tenho aprendido no CRE.</i>	<i>Sim, concerteza. Isto levou-me a sentir necessidades de formação. Fui-me debatendo com muitas dificuldades. Foi preciso aprender muita coisa. Isto é uma coisa muito exigente.</i>
Irene	<i>Bem, em relação aos audiovisuais sim porque é da minha área. Mas, por exemplo, de computadores não sabia nada. Também não sabia nada de documentação; a catalogação, por exemplo.</i>	<i>A necessidade de dar resposta. Porque os elementos da equipa nem sempre estão todos presentes no CRE e às vezes é preciso resolver um problema de um professor ou de um aluno e temos de ter capacidade. Tivemos que aprender de tudo um pouco para poder dar resposta.</i>
Conceição	<i>Eu não sabia nada de questões de documentação. Não sabia nada de informática. Mas, apesar de tudo, sempre há alguma relação com a minha disciplina. A história é uma disciplina que nos liga muito à investigação documental.</i>	<i>Comecei com a sensação que não sabia o que estava ali a fazer. A pouco e pouco fui aprendendo alguma coisa e comecei a perder as minhas angústias. Portanto, senti a necessidade de aprender coisas novas. Foi a necessidade. Por exemplo, nos computadores, foi para ajudar os miúdos no CRE.</i>

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Dimensão formativa do trabalho desenvolvido - FOR

Profs	Processos de formação - PRO (Como se apropriaram das competências e dos conhecimentos necessários?)	Actividades consideradas mais formativas MAIS/FOR
Helena	<i>Nós tínhamos reuniões onde havia muito diálogo, muita discussão do que é que se devia fazer. Fui aprendendo com as outras pessoas da equipa. Mas, pessoalmente, também tive de ler imenso.</i>	<i>As oficinas do utilizador tiveram muita importância porque era obrigar-me a aprofundar mais coisas e a partilhar esse conhecimento com mais pessoas, o que foi sempre o que me cativou muito aqui.</i>
Elisa	<i>Soluciono mais as coisas pelo diálogo, pela conversa... resolvo aprendendo com os outros. Têm sempre uma experiência anterior que nos vem ajudar. Em termos de formação vídeo, aprendi muito por mim mas procurei participar em cursos que me ajudassem.</i>	<i>Conceber uma oficina... Uma pessoa pôr-se no lugar dos professores para perceber as suas necessidades. E depois verificar que é preciso repensar isto ou aquilo. Isso dá-me gozo e aprendo muito com isso. Onde eu aprendo mais é também na resolução de problemas concretos; conceber um modelo, um esquema, arranjar uma solução...</i>
Raquel	<i>Quando temos uma dificuldade partimos dos conhecimentos pessoais que temos para aprender mais e desenrascarmo-nos e recorremos a pessoas que nos podem ajudar. [A participação em acções de formação] foi sobretudo para a aprendizagem dos computadores.</i>	<i>O facto de termos que fazer os planos de acção, de assegurar a gestão do dia-a-dia e de termos que discutir se este funcionamento é o mais adequado, se não é... Eu acho que isso tem sido muito enriquecedor. O ter colaborado em escritos vários para o "Infroescola". Também aprendi muito com o meu trabalho no sector da informática. Para mim foi novidade completa.</i>
Fernanda	<i>Fui fazendo o que via fazer. Fui fazendo e fui perguntando. Nas reuniões semanais eu vi como é que funcionava.</i>	<i>Tudo. Todo este trabalho tem sido para mim muito enriquecedor.</i>
Lurdes	<i>Fomos aprendendo uns com os outros. E também muito à minha custa. Foi uma autoformação. No ano passado, por exemplo, estive a fazer uma acção de formação sobre como fazer exposições na escola. Também temos tido apoios de pessoas que nos têm ajudado.</i>	<i>O meu trabalho nos computadores tem sido dos trabalhos mais enriquecedores para mim. Foi um conhecimento novo. Hoje seria difícil passar sem o computador.</i>
Irene	<i>Eu sempre aprendi muito sozinha. Quando tenho dúvidas vou sempre às pessoas que sabem para me esclarecer. Também fui a um curso dado pelo Minerva para aquelas coisas do início, mas depois foi muito à minha custa. Também fui a um curso sobre vídeo mas eu aprendi sobretudo sozinha.</i>	<i>Tudo o que tenho feito na minha área a nível dos audiovisuais mas também noutras áreas como a informática. Obrigou-me a evoluir nos meus conhecimentos.</i>
Conceição	<i>Fui aprendendo sobretudo com as minhas colegas. Também aprendi imenso com vocês. Lembro-me daquela reunião que nós fizemos a propósito da avaliação. Eu aí percebi muito melhor o que era o CRE.</i>	<i>Todo o trabalho no CRE tem sido para mim de uma riqueza muito grande.</i>

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa - STE

Profs	Experiência de trabalho em equipa anterior ao envolvimento no CRE EXP
Helena	<i>Não muita. Na nossa geração acho que não havia muito esse hábito. As pessoas não foram preparadas para isso. Não adquiriram esse hábito durante o curso.</i>
Elisa	<i>Sim, já tinha experiência de trabalho em equipa</i>
Raquel	<i>O único sítio onde eu fiz qualquer coisa, foi no único sítio [escola] onde eu estive três anos. Escolas onde se esteja um ano foi sempre um horror para mim. Mas também nunca estive numa escola que tivesse projectos tão acabados como esta. Antes eram escolas muito rotineiras. Aqui é diferente. Há aqui um núcleo que é com o qual eu me relaciono que anda sempre a pensar em fazer coisas.</i>
Lurdes	<i>Não, um trabalho em equipa como este aqui no CRE é uma coisa que eu nunca tinha vivido. Possivelmente nunca se proporcionou ou eu sozinha não era capaz de dar corpo. Aqui tinha uma experiência começada. E repara que nos professores confrontamos muito pouco as nossas ideias; somos senhores dentro da nossa sala de aula. Não há espaço de diálogo e de confronto de ideias nas escolas.</i>
Fernanda	<i>Não tinha muito o hábito. Nunca estive envolvida em projectos desta envergadura. Talvez por dificuldades pessoais. Tenho uma certa dificuldade. Quando estou a fazer sozinha e sem interferências, sou capaz de fazer, de criar, consigo ser criativa. Hoje acho que já não tenho tantas dificuldades, mas há pessoas que têm mais jeito.</i>
Irene	<i>Não tinha muita experiência. Porque é uma coisa que nunca gostei, que sempre fugi, sempre me cansei porque sou um bocado individualista.</i>
Conceição	<i>Sim, eu sozinha é que não gosto de trabalhar. Gosto de poder trocar impressões com alguém que esteja ao meu lado. Até a própria planificação das aulas, há muito tempo que faço com a L..</i>

Grade de análise das entrevistas

- A participação das professoras na gestão e animação do CRE -

Gestão e animação do CRE: uma situação de trabalho em equipa - STE

Profs	Apreciação da experiência do CRE: custos e benefícios do trabalho em equipa APR	
	Custos - CTE	Benefícios - BTE
Helena		<i>Aprendi muito. As pessoas não sabem o mesmo sobre as coisas e aprendem umas com as outras. Eu gosto imenso.</i>
Elisa		<i>Para mim é das coisas mais gratificantes. É um aprender constante.</i>
Raquel	<i>Custos do trabalho em equipa... assim significativos não estou a ver. Globalmente, o saldo é positivo</i>	<i>Trabalhar em equipa tem sido francamente positivo. Eu acho que aprendo mais em grupo. A gente conversa, discute, fazemos as coisas em conjunto, cada um contribui com o que sabe e todas aprendemos com isto.</i>
Fernanda		<i>Tem sido bom aprender a trabalhar em grupo. Aprendi muito porque eu não estava muito habituada a trabalhar em equipa. Obriga-nos a ser mais concisos, a ouvir os outros. São coisas que parecem evidentes mas não são. Eu acho que me mostrou outra realidade. É enriquecedor, sem dúvida.</i>
Lurdes	<i>Não teve</i>	<i>Aprendi a trabalhar em equipa. É ouvir os outros, respeitar as suas opiniões. Para nós é mais difícil a partir de uma certa idade (achamos que já sabemos muito) pormos as nossas ideias em causa.</i>
Irene		<i>Tenho aprendido a trabalhar em equipa: é saber ouvir os outros, conhecer o seu ponto de vista e depois ir encontrando consensos em espiral. Sou filha única... tornou-me um bocado individualista. Portanto tenho feito grandes esforços para trabalhar em equipa. Tenho aprendido com este grupo que vale a pena. Isto para mim foi uma novidade</i>
Conceição	<i>Custos? Não perdi nada com esta experiência, só ganhei. Tem sido muito positivo.</i>	<i>Conversa-se, discute-se; uma pessoa tem uma ideia, outra tem outra. É mais agradável e aprendemos mais</i>

Grade de análise das entrevistas

- O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras -

Utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE - UTI

Profs	Faz utilizações não relacionadas. c/ a act. lectiva NAL	Utilização relacionada com a actividade lectiva RAL
Helena	<i>Não. É praticamente tudo no âmbito profissional.</i>	<i>A utilização é a nível dos materiais que lá existem, tanto para as aulas como para utilização autónoma dos alunos [nas pesquisas]. Procuro estar de perto sem ser a controlá-los, lembrar-lhes que em determinados locais há ajuda para essa pesquisa. Na sala de aula pode haver debates acerca das pesquisas. A orientação no CRE é muito no sentido que eles não apresentem as coisas em fotocópias.</i>
Elisa	<i>Tem tudo a ver com as aulas.</i>	<i>O trabalho de projecto é a estrutura das minhas aulas. Os meus alunos podem sair [da sala de aula] e estarem no CRE a fazer uma investigação. A fase de projecto é mais dentro da sala de aula. Na fase de realização, no CRE, dou-lhes apoio. Quando os miúdos já escolheram o tema, faço aquela pesquisa que é ver o que há na documentação para lhes dar pistas.</i>
Raquel	<i>Não.</i>	<i>Uso o computador para os meus materiais. Consulto documentação para preparar aulas ou para trabalhos que os alunos andam a fazer. Pontualmente, diapositivos; também vídeos que podem ser utilizados nas aulas. É frequente os meus alunos saírem da aula para irem buscar ao CR alguma coisa que lhes falte [durante os trabalhos de grupo]. À vezes estou com eles [no CRE] quando é preciso pôr os pontos nos "is". Aconselhamos obras do CRE, levo recursos para a aula.</i>
Lurdes	<i>Não. Sim, já fiz umas encadernações para os meus filhos. Foi a única coisa pessoal.</i>	<i>A preparação dos materiais: fichas de trabalho, fichas de avaliação. Faço todo o trabalho que nós fazemos, desde a folha da caderneta, as folhas para os sumários... Vou ver vídeos que depois preciso de levar para a sala de aula. Mando lá os meus alunos... se estão ainda na fase de construção da pesquisa, mando-os fazer isso. Pode ser um grupo que sai da sala de aula fazer isso; ou então pode ser nos seus tempos livres. Como é que eu faço isto? Dou-lhes a bibliografia. Eles vão começar, na aula seguinte discutimos o que é que já fizeram. Tem que ser um trabalho muito apoiado. Definimos como é que vão fazer a sua divulgação.</i>
Fernanda	<i>É quase tudo profissional. Tenho sobrinhos que às vezes perguntam se há lá isto ou aquilo.</i>	<i>Faço consulta para preparação de aulas; elaboro alguns materiais. Com estas unidades móveis, levo [o vídeo] para a sala de aula. Sim [mando os alunos ao CRE e acompanho-os]. Um exemplo de um trabalho: os alunos tinham que analisar vários contos; distribuímos a turma em grupos; cada um tinha de fazer recolha de dados bibliográficos do autor; era-lhes dada uma lista de obras onde podiam recolher essa informação. Não queria fotocópias, queria que eles recolhessem; outros grupos tinham de elaborar fichinhas de leitura; no final apresentavam esses trabalhos aos colegas dentro de capinhas.</i>
Irene	<i>Não, raramente. Só houve uma actividade no CRE: foi um catálogo para uma exposição minha.</i>	<i>Para preparar as aulas. Para procura de documentação para as aulas. Nós trabalhamos na disciplina por unidades de trabalho. A última actividade desenvolvida foi sobre arquitectura popular portuguesa. OCRE proporcionou-me livros, revistas, documentos audiovisuais, mapas... coisas que foram importantíssimas para os miúdos. Dividiram-se em grupos. Alguns livros e fotografias foram transportados para a aula. Iam muitas vezes ao CRE durante a aula. Forneci uma bibliografia para eles se orientarem no CRE</i>
Conceição	<i>Não.</i>	<i>Eu preparo as minhas aulas quase todas no CRE. Planificação de aulas... às vezes, se aquilo está sossegado, também aproveito. Os alunos vão para o CRE trabalhar [pesquisa/produção]. Às vezes trago coisas para a aula para eles verem. Quando são mais velhos só lhes dou a indicação bibliográfica. Já não estou com o trabalho de dizer páginas. Depois estou um bocado com eles para ver como é que estão a preparar, que materiais usaram, o que precisam. Sim [pode acontecer que saiam da sala] buscar isto ou aquilo.</i>

Grade de análise das entrevistas

- O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras -

Utilização dos recursos disponibilizados pelo CRE - UTI

Profs	Implicações na actividade lectiva: o ponto de vista das professoras IMP
Helena	<i>É a facilidade e o tempo que se poupa ao ter ao meu alcance e ao alcance dos meus alunos tudo o que existe e poder variar muito mais os materiais que utilizo nas aulas.</i>
Elisa	<i>Aquilo que eu proponho como instrumentos de trabalho aos miúdos é um leque muitíssimo maior em termos de investigação. Sim [já trabalhava assim], mas há maior solidez. Eu tinha a sensação de que se tinha de dar mais poder aos alunos dentro da sala de aula. Mas depois, na prática, eu acabava por ter o poder porque eu é que sabia onde estavam as coisas, eu é que lhes fornecia as coisas. O facto de as coisas estarem organizadas em termos de escola de outra maneira faz com que muitas vezes eu seja arrastada, que os miúdos digam primeiro... Outro papel da parte deles. Tenho vindo a sentir muito mais que o meu papel passa por estar ali mais como um recurso.</i>
Raquel	<i>Produzo imensos materiais relacionados com as aulas. É mais fácil produzir documentos de qualidade, coisas agradáveis à vista.</i>
Lurdes	<i>O arranjo gráfico dos materiais, a facilidade com que os modifico e os melhora, isso mudou. A possibilidade que hoje tenho dos alunos poderem fazer trabalho de pesquisa dentro da sala de aula, não seria de maneira nenhuma possível sem o CRE. Portanto, realmente, modificou a minha prática pedagógica.</i>
Fernanda	<i>Mudou porque realmente passei a poder aproveitar aquele espaço e fazer coisas diferentes daquelas que fazia. A questão do visionamento do vídeo numa língua estrangeira, extraordinariamente importante; com imensa facilidade levo para a sala de aula. Esta nova situação levou-me a trabalhar muito mais neste caminho de pesquisa. Muito mais!</i>
Irene	<i>Há uma transformação tão grande! Essas [actividades] de investigação... Actividades de investigação e de produção que eram impossíveis há anos atrás sem o CRE.</i>
Conceição	<i>Na verdade tem ajudado imenso a fazer materiais para os miúdos. Passei, por exemplo, a pesquisar, mesmo dentro da própria sala de aula.</i>

Grade de análise das entrevistas

- O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras -

Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva

Profs	Participação na gestão e animação do CRE: Implicações na actividade lectiva PGA/IMP
Helena	<i>Eu falo do CRE [aos alunos], das coisas que lá existem, com um à vontade muito maior do que uma pessoa que não esteja tão envolvida. Tem melhorado a minha relação com eles.</i>
Elisa	<i>Tenho conhecimento, mais que todos os outros professores, de todas as possibilidades que há no CRE. Conheço tão bem que me lembro de as propor e de lhes dizer que podem fazer isto ou que têm esta possibilidade. Faz com que eu também seja um recurso mais completo para os alunos. Eu sempre tive a sensação que aprendia imenso com os outros colegas de outras disciplinas. A minha experiência do CRE veio intensificar muito isto porque a minha situação no CRE faz-me estar presente enquanto outras pessoas de outras disciplinas estão ali a trabalhar, a procurar coisas, a pesquisar, a falar alto daquilo que estão a fazer, a pedir-me ajuda. Já dentro da equipa há essa troca de experiências. É uma aprendizagem que tem a ver com o quotidiano da sala de aula.</i>
Raquel	<i>A gente mexe... é nos diapositivos, é nos livros que chegam... Estamos muito tempo a mexer em coisas que nos dão ideias. O meu trabalho no CRE sensibilizou-me no trabalho com a minha disciplina porque troco impressões com outras pessoas sobre problemas que há, o que é que se deve estimular nos miúdos...O CRE cria uma situação em que é mais propício falar dessas coisas. Eu não dou as aulas exactamente como dava ao princípio. A gente vai tendo conhecimento de outras maneiras de fazer as coisas. O problema dos trabalhos dos miúdos é uma coisa que a gente observa, que discutimos entre nós e já temos levado ao Conselho Pedagógico. Miúdos que fazem trabalhos que se limitam a fotocópias ou a copiar do livro. São coisas que a gente vê e não pode ficar indiferente. Estando no CRE... isso dá-me preocupações que acabam por me levar a fazer qualquer coisa na aula, ou estar com mais atenção aos trabalhos que eles me dão. Eu relaciono-me melhor com os alunos agora. O CRE permite um ambiente que não é o ambiente da professora que tem de dar as notas. A gente está numa atitude muito mais natural. E eles também me conhecem; sabem que eu estou no CRE. Isso tudo ajudou-me imenso a relacionar-me com os miúdos.</i>
Lurdes	<i>Trabalhar no CRE permite uma outra orientação dos alunos porque eu conheço os recursos que lá existem melhor do que os outros professores.</i>
Fernanda	<i>Eu, no CRE, vejo um pouco como é que eles trabalham quando trabalham em casa. Não os acompanhando no CRE, eu via o produto do que eles faziam. Tem sido uma aprendizagem para mim. Desperta-me para certas dificuldades que eu não pensava que eles tinham. Hoje tenho muito mais cuidado quando mando fazer qualquer coisa. Ajudo-os.</i>
Irene	<i>Temos a obrigação de conhecer melhor as potencialidades do CRE. Isso permite aproveitar melhor os recursos e despertar os alunos para aquilo que existe no CRE.</i>
Conceição	<i>Tem ajudado a perceber muito melhor os problemas que eles têm quando a gente os manda consultar e pesquisar. Se eu não estivesse ali dentro, não teria tanta noção do difícil que isso é. Hoje em dia tenho muito mais cuidado e coisas em atenção. Os alunos têm de ser orientados.</i>

Grade de análise das entrevistas

- Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças? -

Repercussões na relação com a profissão - PROF

Profs	Resposta global (Que repercussões na maneira de sentir e viver a profissão?) GLB	Explicitação da resposta global: fontes de uma satisfação profissional acrescida EXP
Helena	<i>Sinto-me mais satisfeita com a profissão. É muito difícil para mim ver-me já desligada de um projecto ou de uma actividade extra-aulas. As aulas só não me preenchem</i>	<i>O que mudou é o estar ligada a uma actividade extra aulas, um trabalho que não é repetitivo. O meu dia-a-dia é mais interessante As aulas, só, não me preenchem.</i>
Elisa	<i>Sinto-me mais satisfeita com a profissão. Sinto que estou a fazer uma coisa que gosto. Se as outras pessoas dizem "que chatice, outra vez aulas, outra vez a escola, estou farta...", eu não sinto isso. Eu não sei como é que seria se isto [o CRE] não existisse. Nesta escola tenho condições para ter satisfação porque posso trabalhar em coisas que não sejam muito repetitivas.</i>	<i>É o estar a fazer uma coisa interessante. Eu não gosto da rotina. Preciso de me entusiasmar no trabalho. E nisso o CRE tem sido importante. Se não fosse o CRE acabaria por me meter em qualquer projecto.</i>
Raquel	<i>Isto valorizou mais a profissão para mim. Mais justificação à profissão.</i>	<i>A minha vida na escola antes de haver o CRE era um bocado sala de aula, sala de professores. E agora não é assim. O facto de não termos aquele sistema dos 50 minutos, intervalo, 50 minutos intervalo altera muito a nossa vida na escola. Toque ou não toque a gente continua a fazer o que está a fazer.</i>
Fernanda	<i>Sim, outra maneira de encarar a profissão. Sinto-me mais satisfeita no trabalho. As pessoas dizem que quando falo desta escola, falo com muito entusiasmo, com satisfação.</i>	<i>O nosso tipo de trabalho é rotineiro, um trabalho fragmentado de hora a hora. Se depois não houver qualquer coisa que unifique... Nós no CRE temos esse espaço de trabalho. E depois há também o trabalho com os alunos. Fico a conhecer gostos, comentários, estreito relações com eles. Há também a amizade que nós criamos entre nós e que tem sido importante. Essa coesão, essa lealdade são importantes para uma pessoa se sentir bem.</i>
Lurdes	<i>O CRE para mim foi muito importante num aspecto: eu gosto de fazer coisas na escola, não gosto da rotina. Quando a pessoa gosta do seu trabalho, principalmente quando o trabalho profissional tem muito peso na nossa vida, ajuda a olhar para esta profissão de maneira mais positiva.</i>	<i>Eu gosto imenso daquele contacto que tenho ali com todos os alunos. Há uma relação diferente daquela da sala de aula, uma cumplicidade diferente. Entre nós há relações pessoais que ajudam muito. Temos prazer em estar juntos. É importante porque isto de ser professor nem sempre é fácil. O CRE permitiu-me conversar com todos os professores da escola. Trocamos ideias e conhecimentos com pessoas de outras disciplinas.</i>
Irene	<i>Sim. A experiência do CRE é positiva. Acho que tem melhorado a minha maneira de ver a profissão. Sinto-me mais satisfeita com a profissão.</i>	<i>Entre nós há uma boa relação. Temos muita confiança pessoal uns nos outros e acho que isso é uma coisa boa.</i>
Conceição	<i>Foi bom para os meus últimos anos de profissão. Se não tivesse o CRE isto estava mais esmerecido. Deu-me ar novo. Tenho que estar divertida quando estou a trabalhar. Não posso imaginar o que seria sem o CRE. Uma coisa muito mais rotineira.</i>	<i>Há animação que me dá um gozo muito grande, aquelas actividades de animação do CRE bem diferentes da rotina das aulas. A gente contacta com muitos alunos. Passamos a ser alguém que faz parte do quotidiano da escola deles.</i>

Grade de análise das entrevistas

- Relação com a profissão e imagem de si própria: que mudanças? -

Repercussões na imagem de si própria

Profs	Repercussões na imagem de si própria SI/PRO
Helena	<i>Sinto-me melhor naquilo que aprendi. Há incapacidades que eu... São coisas íntimas... de insegurança. Há coisas que eu vivi por estar aqui que eu nunca pensei poder fazer. Ao nível de estar a falar com pessoas, de descontrair, de ter que encarar muita gente. Rascunhar também umas coisas.</i>
Elisa	<i>Quem passa por uma experiência destas tem de se sentir diferente do que era ao princípio. Tem de se sentir mais satisfeita por saber que foi capaz de ser útil. É evidente que o estatuto da pessoa muda e não podemos deixar de nos sentirmos satisfeitos por sentirmos que o CRE é importante para as pessoas.</i>
Raquel	<i>Eu acho que o CRE me fez ter uma certa confiança em mim. Quem me conhece sabe que eu tenho sempre medo de não conseguir fazer as coisas. Tenho muito medo de cair no ridículo. É uma experiência positiva para mim.</i>
Fernanda	<i>Estou contente comigo; acho que contribuí para uma coisa válida. As pessoas dão valor a isto. Acho que isso tem sido extraordinariamente importante. É a imagem de sucesso. Não posso deixar de me sentir muito feliz, não é? É uma grande satisfação pessoal.</i>
Lurdes	<i>Acho que ter contribuído para a existência do CRE e para aquilo que o CRE hoje representa para esta escola é uma alegria muito grande. Sinto que contribuí para uma coisa útil. Eu moro aqui perto e encontro muitos miúdos que muitas vezes vão com os pais, com as mães e dizem: Olha a professora do CRE! Olha a professora do CRE!*. E eu estou sempre a ouvir isto. é compensador. Um professor precisa disto.</i>
Irene	<i>Eu acho que sofri modificações de personalidade. Era um bocado intransigente. Tornei-me mais acessível aos outros, mais simpática. Acho que isto faz parte do amadurecimento pessoal. O CRE deve ter a ver com isto na medida em que eu comecei a funcionar em equipa em que se fosse tão intransigente, provavelmente arranjaria problemas. Estou mais doce, como as pessoas dizem.</i>
Conceição	<i>Vou dizer-te uma coisa: custa-me horrores falar em público. Agora já sou mais capaz. Porque se calhar já me sinto ali à vontade. E também o facto de saber que estou a ser útil. A pessoa sente-se sempre melhor quando sabe que está a ser útil a alguém.</i>

